Profesorul ...cient

PSIHOLOGIE PRACTICĂ

Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii

THOMAS GORDON
(Nominalizat la Premiul Nobel pentru Pace)

NOEL BURCH

TREI

II-37498

PED
G70

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
II-37498

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

26.02.2013

PSIHOLOGIE PRACTICĂ

COLECȚIE COORDONATĂ DE

Vasile Dem. Zamfirescu

OVIDIU GAVRILOVICI

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II-37 498
PED
G70

0 000009 00182 BCU IAŞI

TREI

Profesorul eficient

Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii

THOMAS GORDON
NOEL BURCH

Traducere din engleză de Ioan Sava

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDITORI:
Silviu Dragomir
Vasile Dem. Zamfirescu

DIRECTOR EDITORIAL:
Magdalena Mărculescu

DESIGN:
Faber Studio

DIRECTOR PRODUCȚIE:
Cristian Cláudiu Coban

REDACTOR:
Victor Popescu

DTP:
Ofelia Coșman

CORECTURĂ:
Rodica Petcu
Elena Bițu

B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
ado 900182

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
GORDON, THOMAS
Profesorul eficient : programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii / Thomas Gordon și Noel Burch ; trad.: Ioan Sava. – București : Editura Trei, 2011
ISBN 978-973-707-566-6

I. Burch, Noel
II. Sava, Ioan (trad.)

159.9

Titlul original: Teacher Effectiveness Training
Autor: Dr. Thomas Gordon

Copyright © 1974, 2003 by Gordon-Adams Trust

© Editura Trei, 2011
pentru prezenta ediție

C.P. 27-0490, București
Tel./Fax: +4 021 300 60 90
E-mail: comenzi@edituratrei.ro

www.edituratrei.ro

Cuprins

Cum pot profita profesorii din plin de această carte 13
Ideea cărții și cui i se adresează 15
Nota autorului 19

1 RELAȚIA ÎNVĂȚĂTOR-ÎNVĂȚĂCEL: VERIGA LIPSĂ 21
Ce este crucial în relația profesor-elev 22
Aptitudini testate, nu abstracții vagi 25
Aptitudini care îi ajută pe elevi să se dezvolte 28
O alternativă la jocul „halei-hop" 31
O singură filosofie pentru elevii de toate vârstele și de toate felurile 32
Ce se poate face în legătură cu omniprezenta problemă disciplinară 35
Cum să rezolvăm controversa autoritar-permisiv 37

2 UN MODEL DE RELAȚII EFICIENTE PROFESOR-ELEV 39
Mituri, așteptări și jocul de rol 41
Ce înseamnă o relație bună profesor-elev? 44
O modalitate de a privi relația profesor-elev 45
Profesori intoleranți și profesori toleranți: o diferență crucială 48
Granița mobilă din schimbătoarea Fereastră Comportamentală 50
Cum să înțelegem schimbările interioare (ale profesorului) 51
Cum să înțelegem diferite sentimente față de diverșii elevi 53

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cum să înțelegem influența mediului sau a situației 54
Ajută la ceva toleranța mimată? 55
Cui i se atribuie problema? 59
De ce este atât de importantă „atribuția" problemei 61
De ce este importantă Zona fără probleme 62

3 CE POT FACE PROFESORII ATUNCI CÂND ELEVII AU PROBLEME 64
De ce nu reușesc profesorii să ajute la rezolvarea problemelor elevilor 67
Limbajul de neacceptare: cele Douăsprezece Obstacole din calea comunicării 69
De ce limbajul acceptării este atât de eficient 78
Metode constructive de a-i ajuta pe elevii cu probleme 82
Ce înseamnă de fapt comunicarea 86
Cum să învățăm să ascultăm activ 89
Ce este necesar pentru o Ascultare Activă eficientă 98
„De ce să consiliez elevii? Sunt doar un profesor!" 100
Două tipuri de comunicare verbală și efectele lor asupra elevilor: o trecere în revistă 103
Cele Douăsprezece Obstacole în calea comunicării 104
Catalizatorii comunicării 114

4 MULTIPLELE UTILIZĂRI ALE ASCULTĂRII ACTIVE 116
Cum să promovezi discuții eficiente centrate pe conținut 116
Cum să folosești Ascultarea Activă pentru a face față rezistenței elevului 127
Cum să folosești Ascultarea Activă pentru a-i ajuta pe elevii dependenți 132
Cum se poate profita de grupurile de discuții centrate pe elev 139
Cum ajută Ascultarea Activă în ședințele cu părinții 144
Ce pot realiza ședințele în trei 148
Rezumat 150

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5 CE POT FACE PROFESORII ATUNCI CÂND ELEVII LE CREEAZĂ PROBLEME 151
Cum pot fi rezolvate problemele atribuite profesorilor 152
Unde duc confruntările ineficiente 155
De ce sunt ineficiente mesajele-soluție 157
De ce eșuează mesajele de dominare 160
De ce eșuează mesajele indirecte 161
Mesaje la persoana a II-a versus mesaje la persoana I 163
De ce sunt deficitare mesajele la persoana a II-a 164
De ce sunt mai eficiente mesajele la persoana I 166
Cum să formulezi un mesaj la persoana I 169
Cum să schimbi registrul după emiterea unui mesaj la persoana I 172
În ce fel profesorii își pot crea singuri probleme 175
Trimiterea de mesaje la persoana I poate fi riscantă 179
Ce se poate realiza cu ajutorul mesajelor la persoana I 181

6 CUM SĂ SCHIMBI ATMOSFERA DIN CLASĂ CA SĂ PREÎNTÂMPINI PROBLEMELE 183
Câteva deficiențe ale sălii de clasă tipice 184
Cum să abordezi creativ schimbarea 186
O abordare sistematică a mediului sălii de clasă 188
Cum să îmbogățim mediul 188
Cum să sărăcim mediul 189
Cum să limităm mediul 190
Cum să lărgim cadrele mediului 191
Cum să reorganizăm mediul 192
Cum să simplificăm mediul 193
Cum să sistematizăm mediul 194
Cum să planificăm 195

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cum să îmbunătățim calitatea timpului petrecut în clasă 197
Imensul potențial al Zonei de Predare-Învățare 205

7 CONFLICTUL ÎN CLASĂ 208
În ce constă conflictul? 210
Care este cauza reală a conflictelor? 211
Cum rezolvă de obicei profesorii conflictele 212
Cele două tipuri de abordări câștig--pierdere: Metoda I și Metoda II 213
Autoritatea în sala de curs 222
Limitările considerabile ale puterii în sala de curs 225
Mecanismele adaptative pe care le folosesc elevii 231
De ce să nu folosim Metoda II? 240
Cum îl afectează puterea pe cel care câștigă 241
Cum sunt justificate puterea și autoritatea 243

8 REZOLVAREA CONFLICTELOR PRIN METODA „AVANTAJULUI RECIPROC" 248
Metoda III: rezolvarea conflictelor pe baza principiului „avantajului reciproc" 251
Cum funcționează Metoda III în clasă 252
Premise pentru aplicarea Metodei III 257
Metoda III: procesul în șase pași de rezolvare a problemelor 259
Cum funcționează Metoda III în clasă 268
Înregistrarea unei ședințe de aplicare a Metodei III 271
Beneficii și recompense pentru aplicare a Metodei III 275

9 CUM APLICĂM METODA „AVANTAJULUI RECIPROC": ALTE UTILIZĂRI ALE METODEI III ÎN ȘCOALĂ 285
Cum se rezolvă conflictele predare-învățare prin Metoda III 286
Cum se rezolvă conflictele dintre elevi prin Metoda III 294

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cum se stabilesc regulile și politicile clasei apelând la Metoda III 299
Cum se desfășoară ședințele de stabilire a regulilor 302
Cum se abordează problemele tipice întâlnite de profesori în aplicarea Metodei III 308
Există situații când e necesară Metoda I? 317
Cât este de important ca elevii înșiși să învețe astfel de deprinderi 319

10 CÂND VALORILE ȘCOLII INTRĂ ÎN CONFLICT 322
Cum identificăm o coliziune de valori 324
De ce mesajele la persoana I funcționează rar în rezolvarea coliziunilor valorice 325
De ce nu prea funcționează Metoda III în rezolvarea coliziunilor valorice 328
De ce Metoda I este ineficientă în rezolvarea coliziunilor valorice 329
De ce este Metoda II ineficientă în rezolvarea coliziunilor valorice 331
Cum se rezolvă coliziunile valorice 332

11 OPTIMIZAREA CONDIȚIILOR DE PREDARE ÎN ȘCOALĂ 348
Caracteristicile problematice ale școlilor 349
Ce pot face profesorii pentru a-și spori eficiența în cadrul organizației 352
„Îmi pot folosi abilitățile de confruntare în relația cu șeful meu?" 355
Cum să devenim mai eficienți în cadrul întrunirilor 359
Cum să fii un consultant eficient 363
Deveniți avocații elevilor voștri 365

Sugestii de lectură 367
Mulțumiri 368

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tuturor tinerilor ale căror dificultăți m-au îndemnat să caut
noi căi pentru eficientizarea părinților și a profesorilor

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cum pot profita profesorii din plin de această carte

1. Profesorii pot folosi Programul Gordon pentru Profesorii Eficienți (PG-PE) cu mai mult succes în școală atunci când sunt susținuți de un mediu de învățare compatibil și acasă. Așadar, îți sugerăm să încurajezi părinții elevilor tăi să citească și cartea noastră intitulată *Manualul Părinților Eficace* (MPE)*.
2. Profesorii pot aplica mai bine principiile din PG-PE în sala de clasă atunci când directorul și colegii lor înțeleg și sunt de acord cu filosofia PG-PE. Așadar, este important să aduci la cunoștința directorului și a colegilor principiile PG-PE. (Capitolul 11 sugerează modalități prin care poți împărtăși experiențele PG-PE în cadrul școlii.)
3. PG-PE este un sistem complet și integrat. Aptitudinile și principiile sale specifice funcționează cel mai bine atunci când sunt foarte bine înțelese în întregime.
4. Discută cu elevii tăi despre PG-PE — ce înseamnă, de ce și cum îl veți folosi împreună la clasă. Acest lucru îi va face mai puțin rezistenți la noile tale metode și îi va face parteneri la o învățare mai agreabilă.

---

* Carte tradusă în 2008 la Editura Tritonic din București (n. red.).

5. PG-PE îți aduce aptitudini noi în ceea ce privește slujba, dar va trebui să exersezi aceste aptitudini până atunci când ți se vor părea „naturale". Ține numai de tine să creezi oportunități, atât în interiorul sălii de curs, cât și în afara ei, iar acest lucru îți va satisface nevoia de practică.
6. Elevii pot, de asemenea, învăța aceste aptitudini de comunicare și aplanare a conflictelor. Apoi n-ar fi rău să aduci la cunoștința directorului tău și a colegilor tăi programele pentru elevi ale celebrului psiholog Thomas Gordon.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

Ideea cărții și cui i se adresează

Dacă nu ar fi fost ca viețile unor copii speciali și ale unor tineri să fie legate foarte strâns de a mea, cu siguranță nu aș fi scris o carte despre predare. Acești copii au fost aduși în biroul meu de către părinții lor, care sperau că îi voi „repara" sau îi voi face mai „adaptabili". Deși nu credeam că pot produce astfel de efecte greu de realizat, datorită pregătirii mele anterioare ca psihoterapeut, atitudinea și aptitudinile mele m-au făcut să fiu acceptat de către majoritatea acestor tineri într-o relație unică — una bazată pe încredere, una deschisă și onestă, caldă și mutuală.

Din aceste relații, cu siguranță la fel de productive pentru mine, ca și pentru ei, am învățat cum părinții își rănesc copiii fără să vrea — le distrug încrederea în ei, le înăbușă creativitatea, le „frâng" aripile, le pierd dragostea. Ascultându-i ore întregi pe acești tineri, am început să înțeleg mai clar cum adulții produc aceste efecte dizabilitante asupra celora pe care vor să-i rănească cel mai puțin. Se pare că reușesc acest lucru prin felul cum vorbesc cu ei, prin modul în care tratează conflictele zilnice, prin modul în care încearcă să-i disciplineze și prin felul în care încearcă să le impună valorile lor prin puterea autorității.

Cu toate acestea, intențiile părinților nu vizează altceva decât binele copiilor, iar eu rareori am găsit în acești părinți acel ceva pe care psihologii îl numesc de obicei „patologic." Lucrurile nu-s greu de explicat: acești părinți sunt foarte prost informați. Nu vreau să

spun că sunt needucați, pentru că mulți dintre ei sunt avocați, fizicieni, ingineri, miniștri sau oameni de afaceri. Cu toate acestea, educația lor anterioară nu le-a fost de ajuns pentru a putea cunoaște principiile și aptitudinile de bază ale unei relații umane eficiente, ale unei comunicări interpersonale oneste sau ale unei rezolvări constructive a unui conflict.

Ar putea cineva să-i învețe pe părinți aceste principii și aptitudini? Așa am crezut, și am proiectat un program de cursuri care i-ar putea ajuta. Acum, după mai mult de patruzeci de ani, peste un milion de părinți au urmat acest curs, numit *Manualul Părinților Eficace*, sau simplu MPE. Pe deasupra, peste 4,5 milioane au cumpărat cartea MPE, acum aflată la cea de-a treizecea aniversare. Cu siguranță, părinții trebuie să ajute la creșterea copiilor lor și mulți dintre ei profită de oportunitatea de a deveni mai bine informați și de a fi mai bine pregătiți ca părinți.

Este inevitabil ca unii părinți, după ce au terminat cursul MPE și după ce au observat îmbunătățiri în relația lor copiii acasă, să nu dorească să-îi influențeze pe directorii de școală să facă un astfel de curs și pentru profesori (ceilalți „părinți" ai copiilor lor). Sunt dator acestor părinți, deoarece prin curajul și grija lor au influențat mai multe școli să introducă traininguri de eficientizare și pentru profesorii lor.

Astfel, s-a născut Programul Gordon de eficientizare a profesorului — un curs special pentru dascăli, care se concentrează pe relația profesor–elev. Această carte prezintă principiile și aptitudinile pe care le-am predat cu succes în cadrul PG-PE timp de mai mult de treizeci și cinci de ani.

Aș fi ezitat să încep cartea fără să mă asigur că am alături un coleg din cadrul Centrului Internațional de Instruire „Gordon" cu o experiență bogată în educație — ca profesor, consilier și director. Noel Burch, pe atunci directorul programelor educaționale din cadrul organizației noastre, cunoaște din propria experiență cum poate o școală să devină mai umană prin folosirea aptitudinilor și a filosofiei predate în cursul PG-PE. În calitate de

consultant și colaborator, el a participat alături de mine la organizarea cărții, precum și la dezvoltarea stilului și conținutului ei. Pe deasupra, el a adus proiectului experiența dobândită din faptul că a fost profund implicat în crearea de școli mai bune atât pentru elevi, cât și pentru profesori.

Dr. Thomas Gordon
Fondator al
Centrului Internațional
de Instruire „Gordon"
Solana Beach, California

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Nota autorului

Pentru a face cartea să fie neutră din punctul de vedere al sexului și pentru a evita construcțiile stânjenitoare de genul „el sau ea", am alternat între masculin și feminin pe parcursul acestor capitole atunci când am făcut referire fie la elevi, fie la profesori.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1
Relația învățător-învățăcel: veriga lipsă

Predarea este o activitate generală — toată lumea o practică. Părinții își învață copiii, angajatorii își învață angajații, antrenorii își învață jucătorii, soțiile își învață soții (și invers), și, desigur, profesorii își învață elevii. Aceasta este o carte despre cum predarea poate deveni simțitor mai eficientă decât este de obicei — despre cum poate să aducă mai multă cunoaștere și maturitate celor care învață în timp ce aplanează conflicte și creează mai mult timp pentru profesori.

Deși Programul Gordon pentru Profesorii Eficienți (PG-PE) este un program complet pentru specialiști, metoda și aptitudinile pe care le oferim vor crește nivelul de eficiență oricui e dornic să urmeze această metodă.

Adulții petrec o perioadă incredibilă învățându-i pe tineri. O parte din acest timp este ca un premiu, deoarece, ajutându-i pe copiii de orice vârstă să învețe aptitudini noi, avem parte de o experiență veselă. Te face să te simți bine — ca părinte, profesor sau tânăr lider — că ai o contribuție la creșterea unui copil, că ai dat ceva din tine pentru a îmbogăți viața unei alte persoane și că i-ai lărgit repertoriul de aptitudini.

Dar așa cum știe toată lumea, să-i înveți pe tineri poate fi foarte frustrant și plin de dezamăgiri. De prea multe ori, părinții, profesorii și asistenții sociali descoperă că dorința lor entuziastă de a-i învăța ceva folositor pe tineri nu este privită și de ei cu la fel de mult entuziasm. Dimpotrivă, uneori învățătorii se confruntă cu o încăpățânare maximă, cu lipsa motivației, cu lipsa atenției, cu un dezinteres inexplicabil și de multe ori cu ostilitate.

Atunci când tinerii, parcă fără motiv, refuză să învețe ceea ce adulții le oferă în mod altruist, predatul numai entuziast nu mai este. De fapt, poate fi o experiență chinuitoare care duce la sentimente de neadaptabilitate, la lipsa speranței, la exasperare — și, de prea multe ori, la resentimente față de învățăcelul încăpățânat și nerecunoscător.

Ce face diferența dintre o metodă de predare care funcționează și una care nu funcționează, o metodă de predare care te recompensează și una ce-ți aduce doar neplăceri? Cu siguranță sunt mai mulți factori care influențează rezultatul efortului depus pentru a învăța pe cineva. Însă teza acestei cărți este că există un factor mai important decât toate celelalte — și anume gradul de eficiență al profesorului în stabilirea unei relații anume cu elevii.

Crucială este calitatea relației dintre profesor și elev — mai importantă chiar decât cum se comportă profesorul sau cui încearcă să-i predea. Această carte este despre cum să obții această eficiență.

CE ESTE CRUCIAL ÎN RELAȚIA PROFESOR-ELEV

Este esențial să ne concentrăm pe faptul că predarea și învățarea sunt două funcții diferite — două procese separate și distincte. O deosebire importantă este aceea că procesul de predare este

susținut de către o persoană, în timp ce procesul de învățare se petrece în interiorul unei persoane. Pare evident? Desigur. Dar merită se ne gândim la asta. Deoarece dacă procesele de predare–învățare funcționează eficient trebuie să existe o relație unică între cele două părți — un fel de conexiune sau legătură între profesor și elev.

Majoritatea cărții acesteia se ocupă de *aptitudinile de comunicare* pe care trebuie să le aibă profesorii pentru a crea aceste conexiuni. Aceste aptitudini esențiale de comunicare nu sunt foarte complexe — cu siguranță nu sunt greu de înțeles de către orice profesor — deși au nevoie de practică, precum orice fel de aptitudine, cum ar fi golful, schiatul, cântatul la un instrument muzical. Aceste aptitudini esențiale pentru comunicare nu presupun din partea profesorilor cerințe neobișnuite de a învăța „filosofia educației", „didactică" sau „principiile dezvoltării copilului".

Dimpotrivă, aptitudinile pe care le vom ilustra se referă în primul rând la vorbire — ceva ce majoritatea dintre noi o facem cu ușurință. Deoarece vorbirea poate fi distructivă pentru relațiile interumane sau le pot întări, dialogul poate separa profesorii de elevi sau îi poate aduce împreună. Din nou, pare evident. Însă din nou merită să ne gândim la asta. Efectul pe care îl poate produce vorbirea depinde de *calitatea* discuției și de alegerea pe care o face profesorul în a utiliza *cel mai potrivit dialog* în funcție de fiecare situație în parte.

Instrucțiunile noastre în ceea ce privește eficiența profesorului se învârt în jurul unor operațiuni elementare pe care profesorul deja le face zilnic. Este vorba despre un set adițional de aptitudini, despre un plus perceptiv și dezvoltațional.

Spre exemplu, să luăm lauda. Orice profesor știe cum să-i laude pe elevi. Cursul de eficientizare a profesorului pleacă de la acest lucru. Vom demonstra cum o modalitate de laudă îi poate face pe elevi să se simtă neînțeleși și ușor manipulați, pe când o metodă puțin diferită îi va face probabil pe elevi să te perceapă ca pe o persoană sinceră, căreia îi pasă cu adevărat.

Studiile — ceea ce înseamnă volume întregi — au arătat cât de vitală este ascultarea pentru a facilita procesul de învățare.[1] Aici, din nou, fiecare profesor, cu câteva excepții nefaste, este echipat din punct de vedere biologic să asculte și este versat în actul ascultării a ceea ce copiii comunică. Profesorii fac asta zilnic. Cu toate acestea, ceea ce ei cred că aud nu este neapărat ceea ce elevul încearcă să comunice. Cursul nostru de eficientizare a profesorului vă va învăța o metodă simplă prin care puteți verifica acuratețea a ceea ce ascultați pentru a fi siguri că ceea ce auziți este ceea ce elevul vrea cu adevărat să spună. În același timp, acest lucru îi va dovedi elevului nu numai că l-ați auzit, dar și că l-ați înțeles.

Ca o paranteză, vom puncta și unde nu este deloc potrivit să-i ascultați pe copii. În unele momente, atunci când le predați la clasă sau acasă și considerați că purtarea lor este de neacceptat, sfatul „Fii un bun ascultător" trebuie ignorat. Vă vom arăta de ce în aceste momente trebuie să le transmiteți propriul vostru mesaj, făcându-i pe copii să priceapă faptul că interferează cu drepturile voastre — și vom demonstra cum puteți trimite un astfel de mesaj fără riscul ca ei să se simtă puși la colț sau chiar în defensivă.

Pare necesar acum să facem o observație: *Această carte nu este despre ceea ce părinții și profesorii ar trebui să-i învețe pe copii și pe tineri.* Această problemă trebuie lăsată celor mai experimentați în crearea unei curricule, în formularea obiectivelor educaționale și în luarea unor decizii în ceea ce privește ce este important pentru tineri să învețe — la școală sau acasă. De fapt, opinii legate de astfel de probleme variază de la un cămin la altul, de la o școală la alta și de la un tip de comunitate la altul.

---

[1] David Aspy, Flora Roebuck și Consorțiul Național pentru Educație Umanistă. O cercetare care s-a efectuat timp de șaptesprezece ani pe teritoriul a patruzeci și două de state americane și al altor șapte țări se poate sintetiza cam așa: elevii învață și se comportă mai bine dacă sunt tratați cu un nivel ridicat de înțelegere, grijă și onestitate, spre deosebire de situația în care nivelul acestor concepte este scăzut. Idee preluată din Carl Rogers, *Freedom to Learn for the 80's* (Columbus, Ohio: C. E. Merrill, 1983), pp. 199–219.

Cursul nostru se bazează pe următoarea premisă: calitatea relației profesor–elev este crucială dacă profesorii vor să fie eficienți în a preda *orice* — orice materie, orice „conținut", orice aptitudine, orice valoare sau credință. Istoria, matematica, engleza, literatura sau chimia — toate pot fi făcute interesante pentru tineri de către un profesor care a învățat cum să creeze o relație cu elevii în care nevoile profesorului sunt respectate de către elevi și nevoile elevilor sunt respectate de către profesor.

Să recunoaștem: până și baschetul, desenul, gimnastica sau educația sexuală pot fi predate astfel încât elevii să se plictisească și să se opună învățatului — dacă profesorul creează relații în care elevii se simt neînțeleși, umiliți sau evaluați greșit.

În majoritatea școlilor o mare parte din timpul de studiu este ocupat de problemele elevilor pe care profesorii nu sunt pregătiți să le rezolve sau de problemele profesorilor create de către elevii rebeli pe care profesorii nu îi pot controla. Aptitudinile și metodele de eficientizare ale profesorilor pe care vi le oferim în această carte le vor dărui profesorilor *mai mult timp pentru predare,* oricare ar fi materia predată. Ele vor face loc și pentru *mai mult timp pentru un proces real de învățare.* În fiecare capitol vom introduce un nou set de aptitudini; fiecare va mări ceea ce numim „timpul de predare–învățare" — perioade în care profesorilor li se permite de către elevi să predea, iar elevii sunt motivați de către profesorii lor să învețe.

APTITUDINI TESTATE, NU ABSTRACȚII VAGI

Aptitudinile și metodele oferite în această carte au fost predate la mii de profesori din Statele Unite și din mai multe țări în cadrul Programului Gordon pentru Profesorii Eficienți (PG-PE)*.

* În engleză: „Teacher Effectiveness Training — T.E.T." (n. red.).

Conceput în anul 1966, PG-PE a fost acceptat în toată lumea deoarece se adresa profesorilor din școlile private și publice — profesori care predau la grădiniță, școli primare, generale și licee. PG-PE a evoluat în mod natural de la primul curs de eficientizare, numit *Manualul părinților eficace*, pe scurt MPE, și a fost predat în Statele Unite și în alte patruzeci și trei de țări. Profesorii și inspectorii au început să audă de la părinți despre ce au învățat în cadrul MPE și să întrebe dacă acel curs nu se poate ține și profesorilor din districtul lor, pentru a putea aplica aceleași tehnici de comunicare și metode de rezolvare a conflictului asupra elevilor din sălile lor de curs. Într-un an s-a dezvoltat un curs special pentru profesori, construit pentru a se mula perfect pe problemele speciale de relaționare pe care le au profesorii la clasă când se văd deodată în fața a treizeci sau patruzeci de elevi.

Această carte include aceleași principii, aptitudini și metode care au fost dezvoltate, perfecționate și testate de-a lungul colaborării noastre, profesorii din cadrul PG-PE. Multe dintre ilustrațiile și studiile de caz din carte au fost conturate plecând de la experiențele acestor profesori.

Bazându-se pe această experiență, eficientizarea profesorului pe care o descriem pas cu pas în această carte este îndreptată către dezvoltarea unor aptitudini specifice — adică, ne vom concentra pe lucrurile practice pe care profesorii le pot spune și face zilnic la clasă, și nu asupra unor concepte abstracte de educație.

Experiența cu profesorii formați în cadrul PG-PE ne-a făcut să devenim mai critici față de educația formală a majorității profesorilor; se pare că didactica îi familiarizează cu termeni, idei și concepte fără a le da modalități practice pentru a le pune în aplicare în clasă. Vorbim despre concepte ca „respect pentru nevoile elevului", „educație afectivă", „climat în cadrul sălii de curs", „libertatea de a învăța", „educație umanistă", „profesorul ca persoană plină de resurse", „comunicarea în ambele sensuri" și multe altele la fel.

În cadrul PG-PE la astfel de idei și concepte sunt adăugate ceea ce oamenii de știință numesc „definiții operaționale" — este vorba despre definiții oferite în termeni de operațiuni specifice, lucruri pe care profesorii chiar le pot face, mesaje specifice pe care le pot comunica.

Să luăm, de exemplu, un concept pe care profesorii l-au auzit de nenumărate ori — „respectul față de nevoile elevilor". Ceea ce lipsește este operațiunea specifică pe care o poate face profesorul și care ar dovedi respect față de nevoile elevilor. Devine mai mult decât evident că ei pot face conceptul să devină realitate atunci când învață în cadrul PG-PE despre a III-a Metodă, metoda simplă de a rezolva conflictele dintre elevi și profesori. Cea de-a III-a Metodă este un proces în șase pași: profesorii și elevii încearcă să rezolve problema până ajung la o soluție care permite ca nevoile profesorului să fie respectate și, de asemenea, și nevoile elevului să fie respectate.

Metoda a III-a oferă profesorilor o unealtă specifică pe care o pot folosi zilnic pentru a se asigura că nevoile elevilor lor sunt respectate fără a plăti prețul ignorării propriilor lor nevoi. În cadrul PG-PE, respectul față de nevoile elevilor devine ceva mai mult decât o noțiune abstractă pentru profesor — el învață cum să transpună ideea în realitate.

La fel se întâmplă și cu conceptul de „democrație în sala de curs". PG-PE le arată profesorilor aptitudinile și procedurile necesare pentru a crea o adevărată democrație prin „ședința" de stabilire a regulilor, în cadrul căreia toți membrii clasei, inclusiv profesorul, participă la stabilirea regulilor pe care toată lumea trebuie să le respecte. PG-PE le oferă, de asemenea, profesorilor și alternative la folosirea tradițională a autorității (ceea ce evident este opusul unei relații democratice).

Mulți profesori au descris PG-PE ca fiind o experiență în învățarea metodei prin care să scoată la iveală ceea ce, până acum, erau doar niște abstracții idealiste pe care au fost învățați să le prețuiască.

abilități

APTITUDINI CARE ÎI AJUTĂ PE ELEVI SĂ SE DEZVOLTE

„Dezvoltarea" sau „creșterea" elevului este un țel la care subscriu toți profesorii și toate școlile. Cu toate acestea, metodele de predare folosite de majoritatea profesorilor și aprobate de majoritatea directorilor de școală nu ne asigură că elevii vor deveni independenți. În loc să susțină dezvoltarea *responsabilității*, majoritatea profesorilor și directorilor îi controlează pe elevii de toate vârstele, de parcă n-ar avea încredere în ei și în spiritul lor responsabil. În loc să încurajeze independența, școlile susțin dependența elevilor față de profesorii lor — pentru a determina ce să învețe elevii lor, când ar trebui să învețe și, desigur, cât de bine ar trebui să învețe.

Acești profesori nu-și doresc elevi iresponsabili și dependenți — cei mai mulți dintre ei chiar nu și-i doresc. Însă profesorii trebuie să învețe aptitudini și metode prin care să ajute o persoană să-și regăsească propria direcție, propria responsabilitate, propria determinare, propriul control și propria evaluare. Astfel de calități nu se dezvoltă accidental; ele trebuie întreținute în mod deliberat de către părinți și profesori.

În cadrul PG-PE arătăm ce se poate face pentru ca dezvoltarea să se întâmple, pentru a nu rămâne un simplu ideal. În capitolele 3 și 4, de exemplu, profesorii pot învăța cum să folosească o aptitudine de consiliere numită „Ascultarea Activă", care le va îmbunătăți eficiența în ajutarea elevilor ale căror probleme se repercutează asupra procesului de învățare. Însă acest ajutor este dat într-un mod prin care *elevul descoperă singur soluția*, în loc să i se dea soluții sau sugestii — modalitatea tipică prin care majoritatea profesorilor reacționează la elevii cu probleme. Atunci când elevii au responsabilitatea de a-și rezolva singuri problemele,

rezultatul este o creștere sporită a responsabilității și a încrederii în forțele proprii.

În întâlnirea descrisă mai jos dintre un elev și profesorul lui, trebuie observat cum profesorul transferă responsabilitatea către elev prin folosirea Ascultării Active — o modalitate de a răspunde astfel încât ascultătorul primește feedback și reflectează asupra mesajului transmis. La clasă se studiase Revoluția americană, iar elevei i s-a dat ca temă să scrie un referat despre orice aspect al acesteia.

ELEVA: Am venit să vă văd pentru a-mi da o idee despre ce aș putea scrie în referatul meu.

PROFESORUL: Nu știi exact despre ce să scrii — nu-i așa?

ELEVA: Cu siguranță. Mă gândesc de câteva zile la asta, dar tot nu am nicio idee. Știu că dumneavoastră trebuie să aveți o idee.

PROFESORUL: Chiar te-ai străduit, dar fără niciun rezultat deocamdată.

ELEVA: Ce au scris alți elevi pentru a avea un referat bun?

PROFESORUL: Vrei un subiect pentru ca al tău să fie excepțional, nu-i așa?

ELEVA: Da. Trebuie să obțin un 10 la acest curs.

PROFESORUL: Se pare că te simți obligată să obții nota 10.

ELEVA: Exact! Părinții mei ar fi foarte supărați dacă nu ar fi așa. Dintotdeauna au vrut să mă descurc la fel de bine ca sora mea mai mare. Este foarte deșteaptă.

PROFESORUL: Crezi că ei ar vrea să te descurci la fel de bine la școală ca ea.

ELEVA: Da. Dar nu sunt ca ea. Mă interesează alte lucruri. Mi-aș dori ca părinții mei să mă accepte pentru ceea ce sunt — diferită de Eva. Ea nu face altceva decât să învețe.

PROFESORUL: Crezi că ești o persoană diferită de sora ta, iar părinții tăi trebuie să recunoască acest lucru.

ELEVA: Știți, nu le-am spus niciodată ce simt. Cred că o voi face acum. Poate nu o să mă forțeze atât de mult să am 10 pe linie.

PROFESORUL: Deci te gândești că ar fi bine să le spui ce simți.

ELEVA: Nu am ce pierde. Și poate o să mă ajute.

PROFESORUL: Numai de câştigat, nimic de pierdut.
ELEVA: Exact. Dacă nu m-ar mai împinge de la spate, nu ar mai trebui să mă îngrijorez atât de mult pentru notele mele. Poate chiar aş învăţa mai mult.
PROFESORUL: Poate ai profita mai mult de şcoală.
ELEVA: Da. Atunci aş putea scrie un referat despre ce mă interesează şi chiar aş învăţa ceva. Vă mulţumesc că m-aţi ajutat cu problema mea.
PROFESORUL: Oricând îţi stau la dispoziţie.

Prin faptul că s-a abţinut să-i dea elevei lui cu probleme o soluţie (sugerându-i o idee sau dându-i sfaturi), acest profesor a folosit Ascultarea Activă cu succes, iar rezultatul a fost că eleva a ajuns la adevărata problemă (presiunea părinţilor) şi la propria soluţie pentru a rezolva problema. În această scurtă interacţiune, profesorul a contribuit mult mai mult la dezvoltarea elevei lui decât dacă nu ar fi folosit Ascultarea Activă.

În capitolul 5 le vom arăta profesorilor cum pot învăţa să transmită „mesaje la persoana I" atunci când elevii se comportă în contradicţie cu funcţia lor de profesori. Mesajele la persoana I *plasează responsabilitatea direct asupra elevului* prin modificarea comportamentului — îi dau o şansă să-şi modifice comportamentul din consideraţie pentru nevoile profesorului. Ca rezultat, elevul este apt să răspundă cu un comportament ales de el însuşi — şi astfel se dezvoltă şi mai mult în sensul responsabilităţii şi maturizării.

Acestea sunt doar două exemple de aptitudini pe care profesorii şi alţi adulţi le pot dobândi pentru a putea contribui la maturizarea responsabilă şi independentă a elevilor. Este timpul ca adulţii nu doar să îşi *dorească* un comportament mai responsabil din partea tinerilor, ci şi să înveţe să încurajeze responsabilizarea tinerilor cărora le predau. Deja ştim prin ce aptitudini şi metode vor obţine acest lucru; nu trebuie decât să îi învăţăm pe părinţi, profesori şi directori ce alternative au pentru a căpăta

putere și autoritate. Atât timp cât viețile copiilor sunt controlate și direcționate prin pedeapsă și amenințări sau prin recompense sau promisiuni, vor rămâne veșnic niște copii, fără a avea șansa să acționeze responsabil — pur și simplu nu se vor maturiza.

O ALTERNATIVĂ LA JOCUL „HALEI-HOP"

Din câte înțeleg elevii, școala le cere să joace un joc, pe care John Holt în cartea sa *Freedom and Beyond* (*Despre libertate și alte subiecte*) îl numește jocul „halei-hop."[2] Profesorii țin un cerc și spun: „Sari!" Elevii sar și, dacă reușesc să treacă prin cerc, atunci primesc un biscuit. Apoi profesorii ridică și mai sus cercul și spun „Sari!" Din nou, încă un biscuit dacă reușesc. După care ridică cercul și mai sus și mai dau un biscuit și tot așa.

Aceasta nu doar că este singura modalitate prin care majoritatea școlilor încearcă să-i facă pe elevi să aibă performanțe; în plus, se acceptă de societatea noastră că „așa e normal să fie". Școlile reflectează modul tradițional de gândire al societății noastre. Folosirea de recompense pentru a-i motiva pe elevi să învețe ceea ce au decis unii profesori, directori sau inspectori școlari că ar fi bine pentru ei este un obicei adânc înrădăcinat atât în mintea profesorilor, cât și a altor membri ai societății. La urma urmei, este același joc pe care l-au jucat și ei în școală și același joc pe care părinții lor au trebuit să-l joace, precum și părinții părinților lor. Ce altă metodă există? De ce să schimbăm ceva?

În ultimii ani, de fapt, profesorii din multe școli din întreaga țară au fost prezenți la programe de pregătire care le promiteau să le ofere și mai multă eficiență în motivarea elevilor să îndeplinească anumite cerințe școlare sau să-și schimbe comportamentul

[2] John Holt, *Freedom and Beyond* (New York: Dutton, 1972), pp. 77–78.

considerat necorespunzător. Specialiștii în științe sociale au dezvoltat o știință complicată și avansată numită „inginerie comportamentală" sau „modificarea comportamentului" care-i poate face pe profesori mai eficienți în ceea ce fac de sute de ani — încercarea de a-i învăța pe copii cum să se poarte și de a-i determina să-și îndeplinească sarcinile promițându-le și dându-le diferite recompense.

Deși regulile jocului „halei-hop" sunt destul de evidente, răspunsurile elevilor la el sunt destul de variate și uneori neașteptate. Un elev poate decide deodată că este prea greu să tot sari; așa că refuză să mai sară, chiar dacă știe că urmează biscuitul dacă reușește. Un alt elev se plânge că sare cât de mult poate, dar nu face decât să mimeze gestul de a sări. Un alt elev se enervează și îl acuză pe profesor că a ridicat cercul nejustificat de mult. Iar un alt elev părăsește jocul descurajat pentru că prietenii lui au învățat să sară mai sus și acum îl ridiculizează că e cam „slăbuț".

Pentru profesorii și directorii care sunt dezamăgiți de această metodă de educație, sau ale căror probleme nu au fost rezolvate de acest joc, conceptul nostru de eficientizare a profesorului poate fi o alternativă promițătoare, deoarece este o soluție care le oferă elevilor mai multă libertate, mai multă responsabilitate, mai multă direcție, mai multă putere de afirmare la școală și relații democratice cu profesorii și părinții lor.

O SINGURĂ FILOSOFIE PENTRU ELEVII DE TOATE VÂRSTELE ȘI DE TOATE FELURILE

Majoritatea cărților despre procesul de predare susțin că diferite aptitudini, metode, strategii sunt puse în aplicare pentru fiecare dintre grupele de vârstă ale elevilor — ca și cum o pedagogie

diferită ar fi necesară pentru fiecare grupă de vârstă. Predarea la preşcolari, se spune, este foarte diferită faţă de predarea la liceu sau la generală. Deşi este adevărat că trebuie luat în considerare fiecare stadiu de dezvoltare al copiilor pentru a determina materialele folosite şi experienţele educaţionale, relaţia umană de bază dintre profesor şi elev rămâne aceeaşi.

Aptitudinile şi metodele pe care le prezentăm în această carte şi în metoda noastră de training (PG-PE) sunt la fel de folositoare şi aplicabile pentru predarea eficientă la toate grupele de elevi, incluzând chiar şi studenţii. Profesorii nu trebuie să înveţe un set de aptitudini pentru preşcolari, altul pentru elevii de gimnaziu, altul pentru copiii de liceu şi aşa mai departe. Filosofia noastră este că elevii de toate vârstele sunt fiinţe umane şi, împreună cu profesorii lor, vor învăţa despre relaţii umane, bune sau rele, depinzând de modul în care sunt trataţi de către profesorii lor.

Similar, considerăm că s-a pus prea mult accent pe alte diferenţe dintre elevi — culoarea lor, originea etnică, IQ-ul lor, abilităţile lor, statutul economic şi social al familiilor lor. Practica universală de clasificare, testare, evaluare şi stereotipizare a elevilor nu este numai nenecesară, ci şi dăunătoare. A adus în şcoli o metodă de gândire deloc departe de modul în care doctorii îşi privesc pacienţii — de exemplu, „cazul meu de alergie", „pacientul meu cardiac", „pacientul meu cu ulcer". De prea multe ori, şcolile îşi privesc elevii nu ca pe o persoană, ci ca pe nişte cazuri fără identitate: nemotivaţii, talentaţii, handicapaţii educaţionali, cei fără cultură, cei handicapaţi economic, cu IQ mare sau mic, cei hiperactivi, cei cu probleme emoţionale, cei cu sau fără potenţial şi aşa mai departe. Efectele devastatoare ale acestor diagnostice şi încadrări în diferite grupuri de elevi au fost expuse în studii de cercetare.[3] Acestea demonstrează clar că astfel de clasificări nu

[3] Robert Tauber, *Self-Fulfilling Prophecy: A Practical Guide to Its Use in Education* (Westport, Conn.: Praeger, 1997). O selecţie de şapte sute de articole şi disertaţii pe tema efectelor stereotipizării asupra elevilor.

numai că scad încrederea elevilor, ci influențează așteptările profesorilor („profeția autoîmplinită") și astfel scad calitatea învățământului.

Noi credem că între elevi există mai multe similitudini decât diferențe. Cu toții sunt, înainte de toate, ființe umane. Cu toții au caracteristici umane, sentimente umane, răspunsuri umane. Eficiența profesorului poate să fie astfel bazată pe o teorie generală a relațiilor umane — presupunând, după cum o facem noi, că profesorii sunt și ei oameni. Toți copiii sunt încântați atunci când învață cu adevărat și se plictisesc când nu se întâmplă așa. Cu toții se simt descurajați atunci când sunt certați că au eșuat. Toți copiii își dezvoltă mecanisme de apărare împotriva eșecurilor pentru a face față demonstrațiilor de putere ale profesorilor. Toți copiii au tendința de-a deveni dependenți, dar cu toate acestea se luptă din răsputeri pentru autonomie; toți copiii se enervează și se răzbună; toți copiii își dezvoltă stima de sine atunci când reușesc ceva și o pierd atunci când li se spune că n-au fost la înălțime; toți copiii își prețuiesc nevoile și își protejează drepturile civile.

Aptitudinile și metodele noastre sunt create pentru acest mănunchi de caracteristici comune tuturor elevilor. De aceea profesorii consideră PG-PE ca fiind folositor pentru un copil considerat ca având „probleme mentale" la fel de mult ca și pentru un copil considerat ca fiind „înzestrat", pentru un elev de culoare dintr-o familie săracă la fel ca pentru un alb dintr-o familie bogată. Aptitudinile de „Ascultare Activă" din capitolele 3 și 4, de exemplu, vor face minuni cu toți copiii pentru că toate tipurile de copii trebuie să fie auziți, înțeleși, acceptați. Aptitudinea de a emite Mesaje la persoana I în confuntarea elevilor care intră în conflict cu profesorii și cu colegii lor va reduce drastic tendința defensivă a tuturor tipurilor de elevi, deoarece aceștia se apără atunci când sunt atacați. Și mai de folos față de elevii din culturi diferite, cu sistemul lor propriu de valori, sunt metodele subliniate în capitolul 10 pentru gestionarea inevitabilelor conflicte valorice dintre elevi și profesori.

CE SE POATE FACE ÎN LEGĂTURĂ CU OMNIPREZENTA PROBLEMĂ DISCIPLINARĂ

Nu există nicio îndoială că elevii se comportă inacceptabil și creează probleme profesorilor și celorlalți elevi. Pentru majoritatea profesorilor disciplinarea elevilor este cea mai mare problemă. Ei pur și simplu nu-și permit să treacă peste această problemă la școală și în sala de curs.

Nici această carte nu ignoră problema disciplinei. Dar noi abordăm disciplina într-un fel care poate fi nefamiliar multor profesori. A fost o revelație pentru noi să descoperim în cadrul PG-PE că foarte puțini profesori au fost pregătiți pentru ceea ce îi așteaptă într-o sală de clasă plină de elevi energici și nebunatici.

Atunci când, în sfârșit, profesorii ajung la clasă, ei vor în mod natural să *predea,* nu să disciplineze. Majoritatea profesorilor tineri speră că nu vor trebui niciodată să disciplineze, pentru că sunt convinși că sunt profesori atât de competenți și stimulativi, încât problema disciplinei nu va apărea. Majoritatea profesorilor mai experimentați găsesc că disciplinarea, deși o aplică, este odioasă, precum și neadecvată. Și ei vor să predea. Ca profesori, ei vor satisfacția supremă de a-și vedea învățăceii învățând.

Ce nu funcționează? De ce atât de mulți profesori își petrec atât de mult timp încercând să păstreze disciplina în clasă? Răspunsul nostru este că profesorii se bazează prea mult pe disciplinarea prin pedeapsă, amenințări cu pedeapsa sau prin blamări, iar aceste metode pur și simplu nu funcționează așa cum trebuie. Metodele represive bazate pe putere duc de obicei la rezistență, rebeliune, răzbunare. Chiar și atunci când schimbă comportamentul unui elev, comportamentul vechi revine imediat ce profesorul iese din clasă sau se duce la tablă.

În cadrul PG-PE profesorii învață alternative la strategiile bazate pe putere și autoritate — metode care le dau de fapt *mai*

multă influență, nu mai puțină. Ei învață cum să conducă o „ședință" în care se stabilesc reguli decise prin implicarea tuturor elevilor. Un rezultat al unei astfel de „ședințe" este că elevii sunt mai motivați să urmeze regulile, pentru că le văd ca fiind și regulile *lor*, nu numai ale profesorului. Un alt beneficiu al acestor „ședințe" este că profesorul petrece mai puțin timp cu restabilirea regulilor.

Atunci când profesorii deprind metode de a disciplina fără folosirea puterii lor, ei descoperă că folosesc un nou limbaj atunci când vorbesc despre disciplină. Limbajul tradițional despre putere este înlocuit cu un limbaj ce nu implică apelul la forță. Profesorii spun că nu mai folosesc cuvinte ca *îndrumare, control, pedeapsă, amenințare, fixarea limitelor, punerea legii în aplicare, duritate, mustrare, dojană, ordin, cerință imperativă.* Până și termenul de *disciplină* se pare că dispare din vocabularul lor.

În locul acestor termeni, profesorii încep să folosească un nou limbaj — de exemplu, *rezolvarea problemelor, a conflictului, influențare, colaborare, confruntare, cooperare, decizii luate împreună, lucru cu elevii, înțelegeri de comun acord, negocieri, nevoi împlinite, rezolvarea problemelor.*

Atunci când profesorii renunță la putere și autoritate, ei nu mai folosesc vechiul limbaj referitor la tipul de disciplinare ineficient. Ei încep să folosească acele cuvinte referitoare la alte genuri de relații în care metodele nonautoritare sunt absolut necesare pentru satisfacerea nevoilor de ambele părți — de exemplu, soț-soție, prieten-prieten, coleg-coleg. Ce profesor va vorbi despre „disciplinarea" partenerului sau a unui prieten? În cadrul căsniciilor, sau al prieteniilor, profesorii nici nu se gândesc (darămite să și vorbească) în termeni de *ordin, comandă, pedeapsă, mustrare, setarea unor limite, reguli.* Motivul este evident: puterea și autoritatea vor distruge inevitabil aceste relații. În capitolul 7 vom arăta cum puterea și autoritatea anihilează în mod evident relația dintre profesor și elev.

CUM SĂ REZOLVĂM CONTROVERSA AUTORITAR-PERMISIV

După cum știu cei mai mulți părinți și profesori, există în multe școli din țară și din lume controversa dacă școlile ar trebui să fie stricte sau indulgente, „libere" sau rigide, tradiționale sau progresive, centrate pe elev sau pe profesor, conservative sau liberale, autoritare sau permisive. Această controversă se pare că nu are soluție; apare mereu ca o problemă importantă care polarizează părinții, profesorii, directorii și presa. Membrii Inspectoratului candidează cu platforme care fie sunt „conservatoare", fie „liberale." Părinții se ceartă în cadrul ședințelor dacă școlile sunt prea permisive sau prea stricte. Directorii se plâng că sunt admonestați de părinți care cred că aceștia sunt prea permisivi, precum și de părinți care îi consideră prea stricți. Se pierd sau se câștigă simpatii în funcție de situarea sistemului prea de „dreapta" sau prea de „stânga" față de majoritatea valorilor comunității — mai ales atunci când se discută de „autoritate" contra „libertate" în relațiile cu elevii.

Eficientizarea profesorului găsește calea de mijloc prin această controversă. Arată că cele două poziții opuse sunt ambele niște filosofii distructive nu numai atunci când este vorba despre tinerii din școală, ci și în toate relațiile umane. În capitolul 7 vom arăta clar cum cele două poziții, indiferent care din ele ar fi, sunt abordări de tipul „cineva câștigă, altul pierde" și filosofii bazate pe putere. Cei care doresc strictețe, autoritate puternică, mustrări vor ca adulții să-i controleze pe elevi prin autoritatea și puterea pe care o au. Cei care doresc permisivitate și libertate pentru elevi susțin, fără să vrea, condițiile în care elevilor li se permite să-și folosească puterea pentru a face viața amară profesorilor lor. Orice model de școală va fi ales, cineva va avea ceva de pierdut.

Această carte prezintă alternative la cele două filosofii. Profesorii vor învăța cum să aplice reguli în clasă *fără folosirea forței.* Profesorii vor învăța și despre prețul pe care trebuie să-l plătească dacă aleg să fie stricți sau permisivi — centrați pe elev sau pe profesor. Speranța noastră este că profesorii vor folosi metoda „câștigului reciproc", pentru a evita conflictele inevitabile din sala de curs.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2
Un model de relații eficiente profesor-elev

Predarea la catedră poate și trebuie să fie una dintre cele mai agreabile și mulțumitoare meserii, însă, din păcate, pentru mulți profesori, nu este. Ce se poate face în privința asta?

Recent, un profesor a spus:

> Când am început să predau, mă vedeam ca lider al unui grup vesel de elevi, gata să învețe, să exploreze, să descopere. Nu a fost așa. Nu mă mai bucură să predau. Urăsc fiecare oră, fiecare zi de predare. La fel și elevii. Mă simt ca un stăpân de sclavi care flutură biciul deasupra capetelor unor copii leneși al căror interes este să scape de muncă. Ei mint, înșală, se prăsc și par interesați în a face cât mai puțin pentru a trece clasa. Cel mai rău dintre toate este că mi s-a spus că de acum voi fi evaluat după cât de bine se descurcă ei la testele standard!

Un număr șocant de profesori sunt de acord cu frustrările acestui pedagog. Aparent, majoritatea profesorilor își încep viața profesională cu ideea că vor avea parte de bucurii și împliniri, însă descoperă viața școlară ca fiind plină de diferende, o lume în care

trebuie să țină piept elevilor în ceea ce pare de multe ori o luptă pentru supraviețuire.

Atunci când profesorii trăiesc această dezamăgire, încearcă să-și dea seama ce s-a întâmplat. Știu că ceva a mers prost și simt că ar trebui să existe o explicație pentru faptul că predatul nu este o slujbă satisfăcătoare, așa cum credeau ei că va fi. Ce poate să fie?

Uneori îi condamnă pe profesorii lor de la facultate pentru că nu le-au spus cum este „lumea adevărată". Unii spun: „Copiii sunt diferiți față de cum erau când mergeam eu la școală" sau: „Școala la care lucrez cu siguranță nu este la fel de bună ca cea în care am învățat eu". De multe ori sunt învinuiți directorii, deoarece clasele sunt prea pline, condițiile de muncă sunt slabe sau plata este mică. Tot ei sunt învinuiți și atunci când există o problemă cu moralul, cu lipsa unui spirit școlar sau cu atitudinile nepoliticoase din partea elevilor.

Mai rău, unii profesori ajung la concluzia că vina este în totalitate a lor, că ei nu sunt „făcuți pentru a fi profesori". Mulți își dau demisia anual, descurajați, frustrați și suferind de un sentiment de eșec personal.

Deși toate aceste explicații sunt oarecum valabile, ele sunt departe de adevăr. De exemplu, profesorii de la universități, cu toate cunoștințele și expertiza lor, nu își pot transfera experiența către profesorii din școli. Fiecare persoană trebuie să experimenteze viața în școală în modul său propriu, iar *acea* experiență nu este transferabilă. Unii profesori își avertizează studenții că predatul este o slujbă grea și solicitantă, dar până când profesorul începător nu încearcă singur, nu poate ști cu exactitate în ce feluri slujba este dificilă și epuizantă.

În ceea ce privește obiceiul de a da vina pe diferențele dintre elevi, este puțin probabil să fi avut loc schimbări majore la tineri într-o perioadă de patru sau cinci ani de când proaspătul profesor a terminat școala, ajungând acum la catedră. Schimbarea pe care oamenii o percep atunci când se întorc la școală în calitate de profesori nu este o schimbare în natura umană; este o schimbare

de roluri. Una din caracteristicile instituției pe care o numim „școală" este separarea rolurilor de „profesor" și „elev".

Credem că directorii școlilor sunt mai degrabă victime decât cauze ale problemei. Nu spunem asta pentru a-i apăra pe directorii incompetenți. Dar e clar că problema deziluziilor profesorilor este atât de răspândită, încât aproape toți directorii ar deveni incompetenți dacă le-am atribui vina pentru aceste dezamăgiri.

Condițiile de muncă și plata se pare că nu sunt nici ele de vină. Profesorii din școli cu condiții „ideale" de muncă și cu clase de mărime mică se simt la fel de frustrați și de nesatisfăcuți. Și, evident, dacă ești plătit mai mult pentru o slujbă nesatisfăcătoare, asta nu înseamnă că ea va fi mai satisfăcătoare. De aceea, de cele mai multe ori sindicatele profesorilor nu au reușit să rezolve această problemă a deziluziei și a nemulțumirii. Ele s-au concentrat pe îmbunătățirea condițiilor de muncă, pe creșterea beneficiilor și a salariilor (nu că acestea nu ar garanta îmbunătățirea predării), dar mulți profesori au rămas mai departe frustrați și deziluzionați, simțindu-se ineficienți și neajutorați.

Experiența cu sute sau mii de profesori ne spune că, departe de a fi niște ratați, *majoritatea dintre ei știu foarte multe despre procesul de predare. Pur și simplu, ei nu au foarte multe șanse să o demonstreze.*

În cazul în care cauzele „disconfortului" profesorilor nu sunt cele pe care ei le cred a fi, atunci care să fie?

MITURI, AȘTEPTĂRI ȘI JOCUL DE ROL

Pentru a începe să înțelegem problema, trebuie să aruncăm o privire asupra definiției profesorului ideal pe care majoritatea profesorilor se pare că o adoptă. Această definiție, credem, se bazează pe câteva mituri unanim acceptate despre profesori și predare.

Verifică-te. Crezi în aceste idei despre ce înseamnă un „profesor bun"?

Mitul 1. Profesorii buni sunt calmi, nu se enervează și sunt mereu temperați. Nu-și pierd cumpătul, nu arată emoții puternice niciodată.

Mitul 2. Profesorii buni nu sunt părtinitori și nu au prejudecăți. Cei de culoare, caucazienii, hispanicii, copiii proști, copiii deștepți, fetele, băieții arată la fel pentru un profesor bun. Profesorii buni nu sunt rasiști sau misogini.

Mitul 3. Profesorii buni pot și își ascund adevăratele sentimente față de elevi.

Mitul 4. Profesorii buni au același grad de acceptare față de toți elevii. Ei nu au niciodată elevi preferați.

Mitul 5. Profesorii buni creează un mediu de învățare stimulant, liber și, în același timp, mereu liniștit și ordonat.

Mitul 6. Profesorii buni, în primul rând, sunt consecvenți. Nu manifestă schimbări bruște, nu sunt părtinitori, nu uită, nu fac greșeli.

Mitul 7. Profesorii buni știu toate răspunsurile. Sunt mai inteligenți decât elevii.

Mitul 8. Profesorii buni se sprijină unii pe ceilalți. Ei fac „front comun" față de elevi indiferent de sentimente personale, de valori sau de convingeri.

Pe scurt, „profesorii buni" trebuie să fie mai buni, mai înțelegători, mai inteligenți, mai capabili decât majoritatea oamenilor. Pentru cei care acceptă aceste mituri, predatul înseamnă că ei trebuie să fie peste condiția umană fragilă și să demonstreze tot timpul imparțialitate, organizare, consecvență, empatie. Ei trebuie să fie, într-un cuvânt, virtuoși.

Eroarea esențială aici este simplă: aceste mituri le cer profesorilor să își renege umanitatea. Acesta este un lucru pe care ei nu

îl pot face decât prin jocul unor roluri și prin autoamăgire. Cu toate acestea, un număr foarte mare de profesori susțin, undeva în adâncul lor, un model ideal de „profesor bun" care include câteva, dacă nu toate miturile, și uneori chiar mai multe. Acești profesori se compară cu acest model — și nu reușesc să-i facă față. În această carte vrem să înlocuim definiția de „profesor bun" cu un model care nu doar că este mai uman, mai tangibil și mai real, ci este și unul care le va permite profesorilor să renunțe la rolul pe care îl joacă și să fie ceea ce sunt: niște persoane.

Un profesor cu o experiență de 25 de ani își amintește sentimentul de frustrare atunci când s-a zbătut cu problema renunțării la rolul de „profesor bun":

> În cea mai mare parte din cariera mea de profesor mi-am asumat rolul de „superprofesor". Intențiile mele păreau cât se poate de juste. Voiam să fiu un profesor pe cât puteam de bun. Din când în când, din frustrare, renunțam la rolul meu și deveneam eu, o persoană. Atunci când se întâmpla acest lucru, relația dintre mine și elevii mei se schimba, eram mai apropiați, mai firești. Acest lucru mă înspăimânta, deoarece am fost învățat să păstrez distanța dintre mine și elevi; am fost avertizat că „familiaritatea duce la dispreț" și că „voi pierde controlul" asupra situației dacă elevii ajung să mă cunoască.
>
> Cu toatea acestea, oricât de speriat am fost când am renunțat la rolul meu, am recunoscut că acum era momentul cel mai potrivit în care eu puteam preda, iar elevii puteau învăța cu adevărat.
>
> Uneori, în aceste momente de autenticitate, elevii spuneau sau făceau lucruri care nu-mi erau pe plac. În acele clipe mă reîntorceam la rolul de profesor pentru a păstra controlul, ordinea sau pentru a-mi exprima disconfortul.
>
> Am petrecut ani buni oscilând între eu cel real, atunci când puteam preda, și rolul de profesor, atunci când păstram ordinea.

Acest profesor aduce în discuție un alt subiect. Vorbește despre dorința de a avea relații mai apropiate cu elevii, dar se teme că,

astfel, elevii nu îl vor mai respecta și va pierde controlul. Soluția lui a fost să dezvolte două roluri, un fel de personalitate în genul „Jekyll și Hyde", una pentru a preda, alta pentru a controla. Acest lucru se pare că se întâmplă des. Profesori din întreaga lume ne spun că se simt prinși într-o situație similară cu cea a acestui dascăl, în care rolul folosit la predare pare incompatibil cu cel folosit pentru a păstra ordinea în clasă. Cu toții, ei urăsc să se pună în această poziție, dar nu știu cum să rezolve situația.

Vom prezenta un model și un set de aptitudini care vă vor scoate din această capcană și vă vor permite să vă comportați ca o persoană autentică, oricare ar fi situația. Puteți să învățați aptitudinile necesare pentru a păstra disciplina în clasă predând în același timp, fără jocuri de rol, fără să pretindeți că sunteți altcineva și fără să fiți nesinceri cu voi și cu elevii voștri.

Elevii sunt atrași de studiu numai atunci când *relația profesor–elev este bună*. Ei nu mai trebuie să-și petreacă timpul încercând să găsească strategii pentru a scăpa de cel care dă ordine și care disciplinează. Dacă profesorii stabilesc o relație bună, nu trebuie să facă tranziția de la un rol la celălalt, nu trebuie să se comporte ca în armată sau să pretindă că sunt virtuoși sau supraumani. Dacă relațiile lor nu sunt bune, profesorii pot descoperi că până și tehnicile de predare cele mai eficiente sunt inutile.

CE ÎNSEAMNĂ O RELAȚIE BUNĂ PROFESOR-ELEV?

Relația dintre un profesor și un elev este bună atunci când implică 1) *deschidere sau transparență*, astfel fiecare va fi dispus să riște să fie onest cu celălalt; 2) *grijă față de celălalt*, atunci când fiecare știe că este prețuit de celălalt; 3) *interdependență* (ca opus al dependenței) față de celălalt; 4) *diferențiere*, pentru a-i permite celuilalt

să fie unic, creativ și individual; și 5) *satisfacție mutuală*, astfel încât nevoile unuia să nu fie împlinite în pofida celuilalt.

Mulți profesori răspund la această listă de caracteristici spunând: „Ei bine, sună foarte bine, dar pot să am o astfel de relație în sala *mea* de curs?" Răspunsul este bineînțeles „da". Deși oamenii nu ating niciodată perfecțiunea în ceea ce fac, orice profesor poate să-și îmbunătățească relația cu tinerii devenind mai deschis, mai preocupat, mai interdependent, mai bine diferențiat și mai satisfăcător. Prin aceste îmbunătățiri, instituția socială numită „școală", cu toate caracteristicile ei limitatoare, poate fi transformată într-o organizație umană și vitală în cadrul căreia *poate* avea loc procesul de „educație".

O MODALITATE DE A PRIVI RELAȚIA PROFESOR-ELEV

Profesorilor nu le e de prea mare ajutor dacă li se spune, la modul general, că vor fi mai eficienți când își vor îmbunătăți relația cu tinerii cărora le predau. Acest lucru este mult prea abstract. Ei vor să știe *cum* să realizeze acest lucru.

În educația lor formală, majoritatea profesorilor învață la modul general despre Freud, Rogers, Adler, Erickson și Skinner. Dar puțini profesori intră în clasă cu o perspectivă practică asupra relațiilor interpersonale — un model pe care să-l poată utiliza pentru a-și ghida propriul comportament. Nu e de mirare că le este greu să creeze și să păstreze relații umane eficiente cu elevii!

PG-PE este un model pe care profesorii îl pot înțelege și utiliza ușor în fiecare zi și care îi ajută să găsească un comportament adecvat față de problemele care apar inevitabil în clasă. Numim acest model „Fereastra Comportamentală".[4]

[4] Fereastra Comportamentală este un model grafic de analiză a comportamentului unei persoane. Thomas Gordon a dezvoltat această schemă ca

În primul rând, observați în Figura 2-1 un dreptunghi simplu, apoi gândiți-vă că zona din interiorul dreptunghiului reprezintă toate posibilele comportamente ale unui elev cu care aveți o relație — orice ar putea face sau spune un elev în prezența voastră. Vă puteți gândi la nenumărate C-uri care să umple dreptunghiul, fiecare reprezentând un tip de comportament.

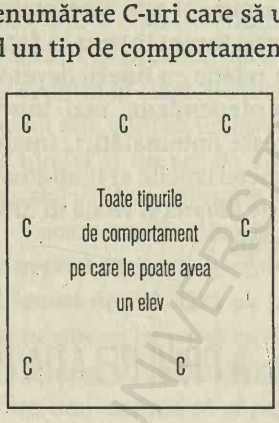

Figura 2-1.

Orice ar putea spune sau ar face elevul este încadrat în Fereastra Comportamentală — nimic nu este exclus. O altă modalitate de a privi dreptunghiul este să ne imaginăm că este o fereastră prin care priviți elevul. Orice spune sau face acesta este vizibil, dar numai prin această fereastră.

Acum divizăm fereastra în două părți: o zonă care reprezintă comportamente acceptabile și o zonă cu comportamente inacceptabile. Figura 2-2 prezintă fereastra divizată cu unele comportamente tipice ale elevului care ar putea fi *acceptabile*, în zona de sus, și comportamente *inacceptabile*, în zona de jos.

---

parte a *Manualului Părinților Eficace*, în a doua jumătate a deceniului șapte. De atunci încoace, ea a devenit conceptul central al Modelului Gordon. Îi ajută pe profesori să găsească aptitudinile comunicaționale cele mai potrivite în fiecare situație.

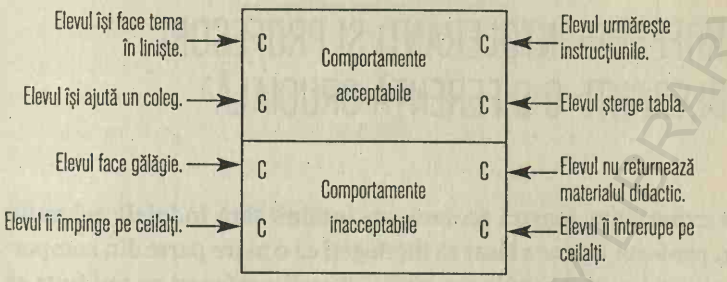

Figura 2-2.

Toți profesorii reacționează într-un fel sau în altul față de ceea ce elevii spun sau fac, comportamentele lor fiind ori în totalitate acceptate (ca pozitive), ori în totalitate respinse (ca negative), plus toate gradele dintre acestea. Cu toate că ar fi de ajutor pentru elevi dacă profesorii le-ar putea accepta necondiționat toate comportamentele, ei nu pot face asta decât pe perioade scurte. De obicei, profesorii sunt convinși că, oricât vor încerca să manifeste această atitudine de acceptare, elevii se vor comporta mai departe în moduri care le vor crea disconfort (uneori, unul de-a dreptul dureros).

Pentru a ilustra ideea noastră, am trasat linia care separă acceptabilul de inacceptabil în centrul ferestrei. Acest lucru pare să indice că exact o jumătate din comportamentul elevilor este acceptabilă, iar cealaltă jumătate este inacceptabilă. Dacă acest lucru se întâmplă și în realitate, este doar din întâmplare. Un alt motiv pentru care linia de demarcație dintre acceptabil și inacceptabil se află exact pe mijlocul ferestrei este și pentru că gradul de acceptare al oamenilor este variat. Unii profesori pot considera că purtarea multor elevi este inacceptabilă. Alții consideră că o mare parte se comportă acceptabil. Diferența dintre aceste două tipuri de profesori este examinată în continuare.

PROFESORI INTOLERANȚI ȘI PROFESORI TOLERANȚI: O DIFERENȚĂ CRUCIALĂ

În experiența voastră școlară, ați întâlnit fără îndoială cel puțin un profesor care v-a lăsat să înțelegeți că o mare parte din comportamentul vostru este inacceptabil. Acești profesori au tendința să critice tot timpul. Ei fixează „standarde înalte" pentru elevii lor (și de obicei și pentru alți oameni), rareori se bucură de comportamentul neconvențional sau de situațiile neobișnuite din clasă și au un simț „inflexibil" al „binelui" și al „răului." Elevii se referă la ei ca fiind rigizi sau prea stricți și tind să-i evite pe cât posibil. Fereastra prin care acești profesori îi privesc pe elevi arată ca în Figura 2-3.

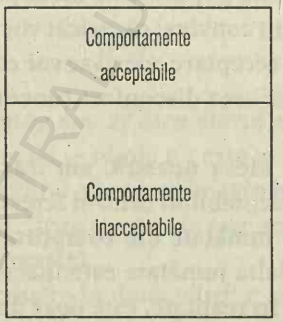

Figura 2-3.

Figura 2-4 prezintă fereastra unui profesor mai tolerant. Acest profesor găsește mai multe comportamente ale elevilor în zona de Comportamente acceptabile și are tendința să judece mai puțin, să fie mai flexibil. Un astfel de profesor este mai tolerant și nu simte atât de mult nevoia să-și impună propria versiune de „bine" sau de „rău", ca alții. De obicei, astfel de persoane tolerează destul de multe în toate relațiile lor umane.

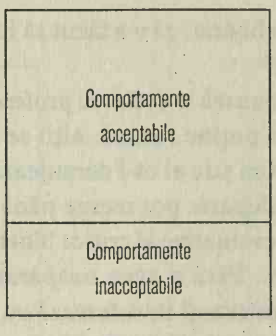

Figura 2-4.

Oamenii au tendința să caute compania persoanelor care sunt mai tolerante și evită compania acelora care sunt critice și îi judecă. Criticile constante duc la disconfort și anxietate. Un elev de liceu din California spune:

> Urăsc una din orele mele de curs. Mă simt ca un gândac sub microscop. Îmi este foarte teamă că am greșit până și cele mai simple lucruri. Pe urmă, profesorul țipă la mine. Nu cred că este vreo metodă de a-l face fericit. Nu poți să-i faci în niciun fel pe plac.

Profesorii care sunt critici și judecă își închipuie de obicei că această abordare îi ajută pe elevi să nu mai aibă un comportament neadecvat, să nu mai facă greșeli și să nu mai aibă slăbiciuni. Ei consideră că elevii nu sunt destul de motivați ca să fie ascultători sau că sunt pur și simplu incapabili să se autocorecteze. Astfel, ei cred că, dacă se dorește schimbarea unui elev, aceasta trebuie impusă din afară.

De obicei este adevărat exact opusul. Critica, evaluarea negativă și alte metode de subliniere a slăbiciunilor au tendința mai mult să inhibe decât să promoveze schimbarea. Vă amintiți cum vă simțeați sau cum reacționați la profesorii care vă criticau foarte mult comportamentul sau munca? Nu reacționați la fel ca elevul citat care „îngheța" la ora de care se temea? Ați simțit că această

atitudine critică v-a eliberat, că v-a făcut să luptați sau că v-a făcut să fiți foarte precaut?

Mulți elevi reacționează la astfel de profesori fiind mai reținuți, asumându-și cât mai puține riscuri. Alții se răzbună continuând să se comporte așa cum știu ei că-l deranjează pe profesor — doar pentru a afla cât de departe pot merge până când acesta va reacționa. Răspunsurile evaluative și critice blochează în mod evident procesul de învățare. Fără a avea neapărat această intenție în minte, profesorii intoleranți interferează cu activitatea de predare-învățare din sala de clasă și astfel reduc timpul alocat profesorului pentru a preda și elevului pentru a învăța.

GRANIȚA MOBILĂ DIN SCHIMBĂTOAREA FEREASTRĂ COMPORTAMENTALĂ

Chiar și cel mai tolerant profesor va observa că este uneori intolerant, că purtarea unui elev era acceptabilă la un moment dat și inacceptabilă într-altul. Toată lumea se schimbă din când în când în ceea ce privește capacitatea de a-i accepta pe ceilalți. Și se întâmplă așa din numeroase motive. Figura 2-5 prezintă același profesor în două momente diferite ale zilei: dimineața, când este vesel și odihnit, și după-amiaza, când este obosit și iritabil.

Pentru a indica astfel de schimbări în cadrul „ferestrei", folosim granița care divizează și care merge când în „sus", când în „jos". Pentru explicațiile ulterioare este convenabil să ne referim la o „graniță superioară" sau la o „graniță inferioară" — cea înaltă indică o condiție relativ inacceptabilă, iar cea joasă indică o stare relativ acceptabilă. O cauză a graniței superioare este caracterul personal al respectivului profesor, dar trebuie să luăm în considerare că până și granița celui mai intolerant profesor va coborî în

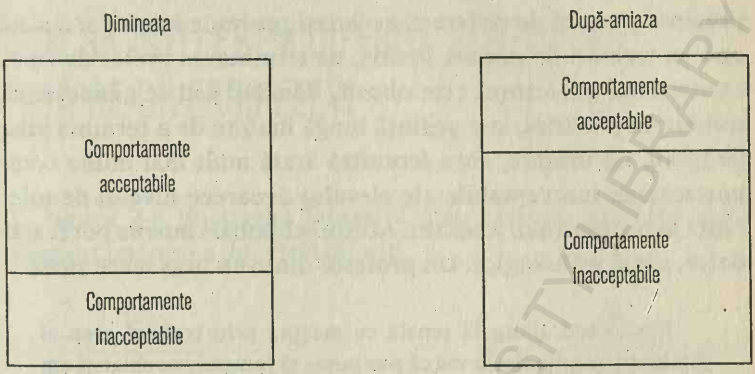

Figura 2-5.

unele situații și se va ridica în altele. La fel, un profesor tolerant va privi uneori prin fereastra lui și va vedea mult mai multe comportamente inacceptabile.

Trei factori mută granița în sus sau în jos: 1) schimbările interioare (care țin de profesor), 2) diferitele sentimente față de diverșii elevi și 3) schimbările de situație sau de mediu. Trebuie să le analizăm pe fiecare în profunzime.

CUM SĂ ÎNȚELEGEM SCHIMBĂRILE INTERIOARE (ALE PROFESORULUI)

După cum am mai spus, oamenii își modifică uneori dispoziția de a-i accepta pe alții în funcție de ceea ce se întâmplă în *interiorul* lor, de lucruri *nelegate de cealaltă persoană* sau de ceea ce face cealaltă persoană. Fereastra stângă din Figura 2-5 arată perspectiva unui profesor asupra unui elev dimineața, atunci când profesorul este nerăbdător să-și înceapă ziua. Fereastra dreaptă

prezintă punctul de vedere al aceluiași profesor asupra aceluiași elev cu treizeci de minute înainte de terminarea orelor de curs, atunci când profesorul este obosit, flămând sau se gândește că trebuie să participe la o ședință lungă înainte de a termina ziua de lucru. Ca urmare, acea fereastră arată mult mai multe comportamente inacceptabile ale elevului deoarece nivelul de toleranță al profesorului a scăzut. Aceste schimbări *interne* pot fi atât fizice, cât și psihologice. Un profesor dintr-un oraș mare zicea:

> Până când ajung la școală cu mașina prin traficul greu al dimineții, îngrijorându-mă că s-ar putea să întârzii sau chiar să am un accident, nu sunt bun de nimic în primele minute ale zilei. Îmi trebuie cam jumătate de oră să-mi revin după navetă.

„Granița" acestui profesor este înaltă din cauza experiențelor sale pe traseul până la școală.

O educatoare de grădiniță, tulburată din cauza problemelor pe care le are cu propriul fiu, recunoaște:

> Fiul meu chiulește de la școală și a avut câteva probleme cu legea. Uneori sunt atât de îngrijorată, încât îmi dau seama că țip la propriii mei elevi. De obicei, după un timp, îmi uit problemele și predau, dar altă dată acestea mi se întorc în minte și iar încep să țip la copii. Bieții de ei! De obicei nu fac nimic rău.

Concluzia, bineînțeles, este că profesorii nu sunt niște roboți, care nu greșesc sau care nu au sentimente, funcționând fără probleme sau emoții. Și pentru că sunt oameni, profesorii pot acționa și reacționa diferit de la un moment la altul, de la oră la oră, de la o zi la alta. Inevitabil, a fi om înseamnă a fi inconsecvent — instabil, schimbător și imprevizibil.

CUM SĂ ÎNȚELEGEM DIFERITE SENTIMENTE FAȚĂ DE DIVERȘII ELEVI

Figura 2-6 ilustrează fereastra prin care un profesor vede comportamentul a doi elevi diferiți.

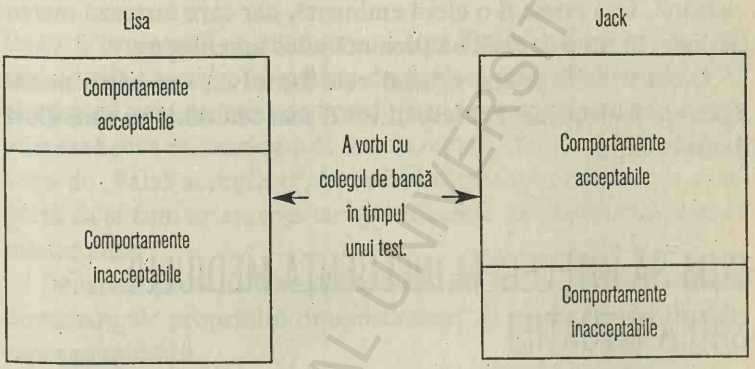

Figura 2-6.

În această ilustrație, comportamentul poate fi discuția cu colegul de bancă în timpul unui test. În cazul Lisei, acest comportament este inacceptabil pentru profesor. Dar în cazul lui Jack, același comportament este în zona de comportamente acceptabile. Profesorul poate vedea același comportament în două feluri diferite pentru doi elevi diferiți pur și simplu pentru că Lisei tocmai i s-a spus să nu mai vorbească (și acum a făcut-o din nou), în timp ce lui Jack nu-i reproșase încă nimic.

Pot exista și alte motive pentru diferențele de atitudine ale profesorului. De exemplu, profesorii dezvoltă afinități și antipatii personale. În timp ce „diferențe individuale" este un termen înțeles greșit în educație, el se aplică totuși în viața reală. *Există*

diferențe importante între oameni — profesori sau elevi. Fiecare răspunde diferit la oameni diferiți din diverse motive.

Când erați adolescent, de ce vă întâlneați cu o persoană și nu cu alta? De ce transformați o cunoștință în prieten, iar pe alta o dați la o parte? Evident, nimeni nu este la fel de tolerant cu toată lumea. În cazul Lisei și al lui Jack, profesorul poate fi mai empatic față de băieți decât față de fete sau poate să-l considere pe Jack ca fiind mai onest și mai de încredere, în timp ce Lisa i se pare vicleană. Lisa poate fi o elevă eminentă, dar care forțează mereu limitele, în timp ce Jack nu prezintă nicio amenințare.

Oricare ar fi cauza, crucial este faptul că *vor exista mereu diferențe individuale*. Profesorii *vor* fi mai toleranți cu unii elevi decât cu alții.

CUM SĂ ÎNȚELEGEM INFLUENȚA MEDIULUI SAU A SITUAȚIEI

A treia influență asupra gradului de acceptare al unui profesor față de un învățăcel este mediul sau situația în care are loc tipul de comportament. Ca să citățm o zicală veche: „Fiecare lucru, la timpul lui". Atunci când are loc un tip de comportament în locul sau la momentul nepotrivit, există tendința ca acesta să fie considerat inacceptabil, oricât de tolerabil ar fi în alte circumstanțe. Țipatul și hârjoana sunt de obicei acceptate de majoritatea profesorilor atunci când au loc pe terenul de joacă în timpul pauzelor; în sala de curs, ele sunt însă de obicei inacceptabile.

Revedeți acum miturile descrise mai devreme despre „profesorul bun". Vă dați acum seama că multe dintre ele, sub aspectul acceptării și al neacceptării, pleacă de la o negare a realităților specific umane? De credeți că un profesor „bun" trebuie să fie

mereu nepărtinitor, calm, tolerant și consecvent, atunci veți avea parte de multe dezamăgiri față de sine — pe scurt, nu veți simți niciodată că sunteți un profesor eficient.

AJUTĂ LA CEVA TOLERANȚA MIMATĂ?

Uneori, profesorii se simt presați (ori din interiorul lor, ori de către alții) să accepte, măcar de formă, un comportament al elevilor cu care nu sunt de acord. (Sau invers: să pretindă că nu tolerează ceva ce consideră că este în regulă.) Figura 2-7 ilustrează zona de „Falsă acceptare", în cadrul căreia un profesor se comportă ca și cum ar accepta comportamente ale elevilor care sunt intolerabile.

Deoarece profesorii acceptă adesea mulți de „trebuie" ca linii directoare ale propriului comportament, ei sunt uneori prinși în capcana mimării.

Ei se justifică: „Copiii rămân copii"; „Nu ne legăm de nevoile copiilor, deoarece s-ar putea să le afecteze pe veci personalitatea";

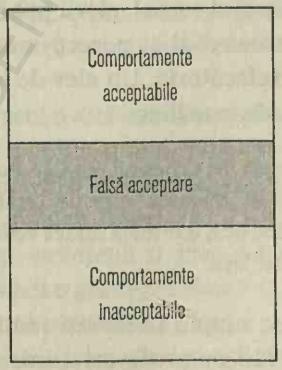

Figura 2-7.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Copiilor ar trebui să li se dea libertate totală în clasă"; „Copiii nu trebuie niciodată certaţi în faţa celorlalţi". Aceste standarde pe care profesorii le preiau în timpul pregătirii lor creează o falsă permisivitate. Ei zâmbesc şi dau din cap aprobator şi se comportă cu căldură şi toleranţă, dar pe dinăuntru se simt chinuiţi. De asemeanea, multor profesori li se par inconfortabile sentimentele negative (care vin din neacceptare) şi astfel se forţează să simtă aşa cum consideră ei că *trebuie* să simtă.

Reversul este de asemenea adevărat: profesorii pot şi se forţează să pretindă că *nu sunt de acord* cu comportamentul elevilor, deşi, în sinea lor, nu sunt împotriva lui. Unii profesori îi presează pe colegii lor să se raporteze la fel ca ei faţă de unele tipuri de comportament, astfel încât profesorii să creeze un „front unit" împotriva elevilor.

Oricare ar fi cauza, atunci când te prefaci tolerant deşi, de fapt, te deranjează un comportament, sau când pretinzi că nu accepţi ceva doar pentru că „trebuie" să fii intransigent, mesajul va ajunge la elevi în cel mai bun caz sub o formă confuză şi în cel mai rău ca prefăcătorie.

Elevii sunt extrem de sensibili la mesajele nonverbale pe care le transmit profesorii. Ei învaţă să citească tensiunea musculară, expresiile gurii, ale feţei şi mişcările corpului. Dacă aceste gesturi sunt în conflict cu mesajul verbal, elevii pot fi nedumeriţi. Sau se încred în mesajul nonverbal şi percep mesajul verbal contradictoriu ca fiind o prefăcătorie. Un elev de liceu a vorbit despre această problemă cu un consilier:

> Unii profesori sunt de-a dreptul ciudaţi. Sunt pe aici vreo doi care vor să te facă să crezi că sunt de treabă. Ei încearcă să vorbească la fel ca noi, ştii, dar toată lumea vede că sunt prefăcuţi. Pe cine cred ei că păcălesc?

Sigur că nu e deloc simplu să-ţi arăţi sentimentele reale. Ţine însă minte, elevii îi văd pe profesori zilnic, cu bune şi cu rele. Adevăratele sentimente vor ieşi în final la iveală.

Când sunt întrebați: „Ce este în neregulă cu adulții?", tinerii de peste tot critică în principal două caracteristici comportamentale ale adulților:

1) „Adulții nu ne ascultă."
2) „Adulții sunt prefăcuți."

O fostă profesoară și antrenoare, acum consilier într-un liceu mare, își amintește experiența și sentimentele trăite în liceu:

> Când eram la școală, majoritatea profesorilor nu păreau să facă parte din această realitate. Știți la ce mă refer? Apăreau la începutul zilei, își vedeau de treabă și dispăreau odată cu ultimul clopoțel. Stăteam și făceam speculații despre cine sunt cu adevărat. Oare aveau familii? Mâncau? Iubeau? Era întotdeauna un șoc dacă vreun copil locuia lângă un profesor și ne aducea dovezi că acesta făcea ce face oricine. O parte din problema din zilele acelea era că se așteptă de la profesori să fie niște modele perfecte.
>
> Lucrurile s-au schimbat. Singurele lucruri care nu le permit acum profesorilor să „se poarte ca tot omul" sunt propriile lor probleme. Acest lucru poate suna ca o blasfemie pentru colegii mei, dar cred că nu am mai avea nevoie de consilieri în licee dacă profesorii nu s-ar mai ascunde după catedre, cărți și teste și ar începe să relaționeze cu copiii. Copiii chiar își doresc acest lucru, și își vorbesc de rău profesorii atunci când creează această distanță.

„Dubla măsură" este o altă cauză a prefăcătoriei profesorilor. Multe școli au măsuri duble atunci când vine vorba despre reguli și despre așteptări privind comportamentele acceptabile: un set pentru adulți, altul pentru tineri. Iar dacă dubla măsură oferă profesorilor libertăți, privilegii și drepturi care le sunt refuzate elevilor, școala provoacă o gravă problemă de etică. Capitolul 10 va explora pe larg această problemă de valori.

Înainte de a continua, să ne concentrăm puțin pe o cauză majoră a confuziei în clasă: mesajele prefăcute. Țineți minte,

comportamentul elevilor este fie deasupra graniței voastre de acceptare din Fereastra Comportamentală, fie dedesubt, în zona de neacceptare. Nu trebuie decât să vă conectați la ceea ce simțiți pentru a ști în ce fereastră să plasați comportamentul — deasupra sau sub graniță. Apoi puteți trimite un singur mesaj care spune clar și direct elevilor care vă este poziția.

Dar cum să faceți asta? O profesoară de școală generală, în a doua sesiune a unui training PG-PE, și-a exprimat nevoia constantă de a părea întotdeauna calmă, drăguță și tolerantă cu elevii ei, și cum a încercat pentru prima oară să „fie autentică":

> Într-o după-amiază de săptămâna trecută era foarte cald. Eram obosită și aveam o migrenă. Am conștientizat că mă doare fața de la zâmbit, iar zgomotul pe care îl făceau copiii era „sub granița mea". Am decis să nu mai zâmbesc și să le spun ce simt. Le-am spus: „Sunt obosită, mă doare capul și m-am săturat să pretind că zgomotul pe care îl faceți nu mă deranjează. Mă deranjează. Nu cred că mai suport". Am fost uimită. Copiii au tăcut imediat. Unul dintre ei chiar mi-a adus un pahar cu apă! Cred că nu ar fi trebuit să fiu atât de surprinsă. Nu știau cum mă simt până nu le-am spus. Căci până atunci zâmbisem și mă comportasem de parcă m-aș fi simțit bine. Unul dintre băieți m-a întâmpinat la intrarea în clasă a doua zi dimineață. Voia să știe dacă mă simt mai bine.

Deși mintea voastră își poate aminti trecutul și poate chiar construi un viitor imaginar, corpul vostru trăiește în prezent. Mesajele lui reflectă ce se întâmplă acum. Doar dacă este foarte bine controlat, el nu va comunica sentimentele de aici și de acum. Așa că în clasă faceți un efort să corelați mesajele verbale cu cele nonverbale. De credeți că nu puteți accepta un comportament al elevilor, încercați să le spuneți: „Nu îmi place ce faceți acum". Cel puțin sunteți sinceri cu elevul, dându-i posibilitatea să interacționeze cu cine sunteți voi cu adevărat, nu cu o imagine a ceea ce credeți că ar trebui să fiți.

După cum a descoperit şi profesoara de gimnaziu în relatarea despre durerea de cap, elevii vor ţine cont de cele mai multe ori de nevoile profesorului. Dar în primul rând trebuie un act de umanitate din partea profesorului, anume să scoată la iveală în mod cinstit ceea ce simte.

CUI I SE ATRIBUIE PROBLEMA?

Fereastra Comportamentală pe care o folosim pentru a face diferenţa dintre comportamentele acceptabile şi cele inacceptabile ale elevilor poate fi folosită şi pentru a-i ajuta pe profesori să recunoască şi să se descurce mai bine cu problemele care apar inevitabil în cadrul tuturor relaţiilor profesor–elev.[5]

A/se lua în considerare mai întâi partea de jos a ferestrei, zona de comportamente inacceptabile — comportamente care interferează cu nevoile profesorului, sau îl frustrează pe profesor, îl supără, îl irită, îl enervează şi aşa mai departe. Evident, astfel de comportamente cauzează o *problemă* pentru profesor. Pentru a putea fi duse la capăt procesele de predare şi de învăţare, profesorul trebuie să rezolve fiecare problemă atunci când apare.

Atunci când comportamentul unui elev este „sub graniţă" (în zona de comportamente inacceptabile), profesorul are o problemă. Este problema *lui* — el trebuie să şi-o atribuie ca atare. Acest concept de „atribuire" este crucial în menţinerea unei relaţii profesor–elev eficiente. În Figura 2-8 C-ul care reprezintă comportamentul unui elev care îşi scrijeleşte iniţialele pe bancă este în

[5] Atunci când apare o problemă în relaţia profesor–elev, este util pentru profesor să stabilească a cui este problema, sau de unde pleacă problema, pentru ca, în consecinţă, să apeleze la cele mai potrivite abilităţi comunicaţionale în scopul rezolvării ei. Thomas Gordon a dezvoltat conceptul „asumare a problemei" în strânsă legătură cu acela al Ferestrei Comportamentale.

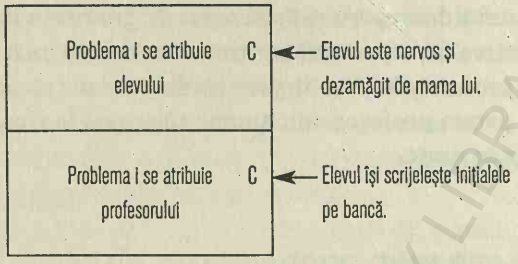

Figura 2-8.

zona de comportamente inacceptabile, deoarece cauzează o problemă profesorului. Problema este de *atribuția* profesorului.

Acum, să luăm o problemă cu totul diferită. Elevul îi dezvăluie profesorului că este dezamăgit și nervos deoarece mama lui nu-l lasă să plece din oraș cu un grup de prieteni. Elevul are o problemă în viața personală — clar distinctă de viața profesorului. Dezamăgirea și nervii elevului nu îl afectează pe profesor în niciun mod *tangibil și concret*. De fapt, dacă elevul nu spune nimic de bunăvoie, profesorul poate nu va ști niciodată despre ce e vorba. Îl *afectează* pe elev — el are o problemă. Și este de „atribuția" sa. Astfel, plasăm comportamentul elevului în partea de sus a ferestrei: problema i se *atribuie* elevului.

Dar ce să spunem despre comportamentul unui elev care nu creează probleme nici profesorului și nici lui însuși? Atunci când are loc un astfel de comportament, nu există nicio problemă în cadrul relației. Partea centrală din Figura 2-9 reprezintă *situațiile fără probleme*. Un exemplu de comportament care ar putea aparține Zonei fără probleme este acela când un elev lucrează liniștit exercițiile de matematică într-un colț al clasei. El își vede de treburile sale. În niciun caz comportamentul lui nu contravine nevoilor profesorului. Nimeni nu are nicio problemă.

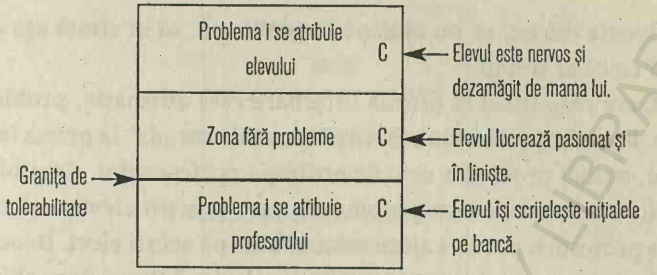

Figura 2-9.

DE CE ESTE ATÂT DE IMPORTANTĂ „ATRIBUȚIA" PROBLEMEI

Unul dintre obstacolele din calea unei relații bune este neînțelegerea conceptului de „atribuire a problemei." Este absolut *imperativ* ca profesorul să poată distinge între acele probleme personale pe care le au elevii și care le cauzează *lor* o problemă, dar nu și profesorului, și cele care au un efect tangibil și concret asupra dascălului deoarece contravin nevoilor sale.

După cum vom demonstra în următoarele capitole, profesorii ar trebui să se comporte diferit atunci când problema i se atribuie elevului față de contextele când problema este de atribuția lor. De aceea este atât de importantă definirea „atribuției".

Diferența dintre problemele aflate în atribuția elevilor și cele care țin de atribuția profesorilor constă în efectul tangibil și concret (real) pe care îl provoacă. Profesorii își pot separa propriile probleme de cele care sunt de atribuția elevilor întrebându-se: „Are acest comportament un efect real, concret, tangibil asupra mea? Oare nu îl accept deoarece mă deranjează în vreun fel? Sau nu îl accept deoarece îmi doresc ca eleva aceea să se

comporte diferit, să nu aibă nicio problemă, să se simtă așa cum cred eu că ar trebui?"

Dacă răspunsul la ultima întrebare este afirmativ, problema este de atribuția elevului. Dacă răspunsul este „da" la prima întrebare, atunci problema este de atribuția profesorului. Capitolul 3 explorează mai pe larg problemele care aparțin elevilor și arată cum profesorii pot să-i ajute cel mai bine pe acești elevi. Deocamdată, este necesar doar să identificați cele două tipuri de probleme și să le plasați în zona corespunzătoare din fereastră.

DE CE ESTE IMPORTANTĂ ZONA FĂRĂ PROBLEME

Deși elevii nu sunt niciodată scutiți de problemele vieții (unele legate de școală, altele nu), ei sunt în stare să rezolve multe dintre ele și temporar să le suspende pe cele rămase, pentru a fi capabili să se gândească la învățătură. Această abilitate este vitală deoarece doar în *Zona fără probleme predarea și învățarea pot fi eficiente.*

Dacă un elev are dificultăți și probleme în viața lui (de exemplu, îi este teamă că poate fi văzut drept prost de către colegi), îi va fi greu să se concentreze la activitățile școlare. Dacă purtarea elevului este „sub granită" și cauzează o problemă profesorului (telefonul mobil al elevului sună în timpul orei), profesorului îi va fi greu să se concentreze la procesul de predare.

Am numit această Zonă fără probleme *Zona de Predare-Învățare.* Rețineți: scopul general al Programului Gordon de eficientizare a profesorului este de a-i ajuta pe profesori să mărească Zona de Predare–Învățare, astfel încât o mai mare parte din timpul lor să fie petrecut cu procesul de predare și mai puțin cu rezolvarea problemelor comportamentale din cele două zone aferente. Figura 2-10 ilustrează cum poate apărea imaginea unui elev văzut prin

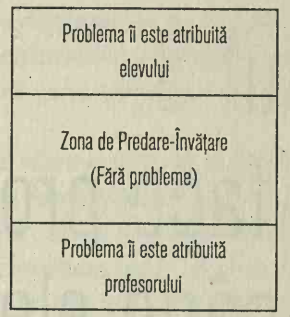

Figura 2-10.

fereastra unui profesor eficient după ce a dobândit aptitudinile predate în cadrul PG-PE.

A se observa că până și în această situație optimă, rămân niște probleme în zonele vecine. Indiferent cât de capabil este un profesor, elevii vor continua să aibă probleme nerezolvate sau care nu au soluție. De asemenea, elevii vor avea mereu comportamente care interferează cu nevoile și dorințele profesorilor, astfel că unele probleme vor rămâne în zona care este de atribuția profesorului. Dar relația unui profesor eficient cu elevii lui va lăsa o mare porțiune din fereastră Zonei fără probleme sau Zonei de Predare–Învățare.

Cum arată Figura 2-10 în comparație cu timpul petrecut de voi la clasă? Sunteți capabili să vă dedicați cea mai mare parte din timp predării? Sau sunteți unul dintre acei profesori care numai ocazional pot să spună: „Azi am reușit și eu să le predau ceva"?

În următoarele capitole vom explica și demonstra aptitudinile specifice care vă vor permite să aveți *ore și zile* de predare, nu numai *momente* răzlețe.

Programul Gordon pentru Profesorii Eficienți oferă un model pentru relații eficace în sala de clasă, astfel încât timpul profesorilor și elevilor să fie consumat mai profitabil și cu un sentiment crescut de satisfacție.

Capitolul 3
Ce pot face profesorii atunci când elevii au probleme

Kyle, un elev din clasa a douăsprezecea, lipsește des de la școală. Melissa, o fată de doisprezece ani, se uită pe fereastră în loc să citească. Mike, un elev de grădiniță, plânge când cineva ridică vocea. Jenny, o elevă de clasa a patra, nu se joacă niciodată în pauze, preferând să stea sub un copac și să-i privească pe ceilalți copii cum se joacă. José se plimbă nerăbdător prin clasă, împingându-i din când în când pe ceilalți elevi. Până și cea mai ușoară mustrare o face pe Loretta să se enerveze. Dan este gălăgios, certăreț și îi admonestează pe colegii lui. Frumoasa Katie începe dintr-odată să vină la școală cu hainele murdare, fără machiaj, cu părul murdar și nepieptănat. Beth renunță dintr-odată la președinția asociației elevilor.

Acestea și multe alte comportamente sunt indicii — mesaje pe care elevii le trimit pentru a semnaliza că ceva este în neregulă, că au probleme.

Ce trebuie să facă profesorii când primesc aceste mesaje? Să le ignore și să spere că problemele vor dispărea? Să le spună elevilor că problemele lor nu au ce căuta în sala de curs? Să-i trimită pe

elevi la consilierul psihologic al școlii? Să înăbușe comportamentul aducând amenințări cu pedeapsa? Să-și ceară transferul la o școală care speră că va avea elevi cu mai puține probleme personale?

Mulți profesori nu știu cu adevărat când elevii lor au probleme. Unii nu se simt foarte confortabil să intervină și să facă pe psihologii. Sau sunt confuzi căci nu știu dacă ține sau nu de datoria lor de „profesori" să-și consilieze elevii. Sau consideră că rezolvarea problemelor lor este străină de scopul școlii, pe care ei o definesc ca lucru cu „intelectul" elevilor. Mulți profesori consideră problemele elevilor la fel cum unii directori sau supervizori consideră problemele angajaților — și anume că trebuie lăsate acasă, unde le este locul.

Acest mod de gândire ignoră faptul că problemele elevilor *nu pot* fi lăsate acasă. Inevitabil sunt aduse în școală, și aici interferează serios cu procesul de învățare, iar uneori îl fac chiar imposibil. Atunci când elevii au emoții puternice sau suferă de stres emoțional deoarece le este amenințată securitatea, atunci când au nevoi psihologice neîmplinite sau se simt izolați, neimportanți, neplăcuți, abilitatea lor de a învăța va fi scăzută. În aceste momente, încercările profesorului de a preda sunt mai mult sau mai puțin frustrante, poate chiar inutile.

O profesoară experimentată își amintește ce s-a întâmplat atunci când s-a transferat la o școală ai cărei elevi aveau multe probleme:

> Când am fost transferată la o școală „mai necăjită", cum se spune, aveam o experiență de mai mulți ani petrecuți la școli din cartiere mai răsărite. Când am început să lucrez pentru prima oară cu elevii din zona mai săracă a orașului, am realizat că potențialul meu de profesoară bună nu fusese exploatat la maximum, deși copiii din clasele mele s-au descurcat întotdeauna bine. Acești copii din ghetou m-au făcut să înțeleg rapid că temerile lor, frustrările și stările nervoase trebuiau tratate mai întâi de toate. Doar apoi

ei vor putea lucra la „materia" pe care trebuia să le-o predau. Am fost forțată să îmi las deoparte curricula plănuită și să încep să îi ajut să se simtă bine în pielea lor. Ei m-au învățat că școala nu înseamnă doar să înghesui multe lucruri în capul elevilor. Ea mai degrabă îi ajută să devină dispuși să preia idei și concepte atunci când pot și așa cum pot.

Această profesoară a descoperit pentru sine o idee importantă: elevii trebuie ajutați de către profesorii lor și prin alte mijloace decât prin „învățăturile din cărți".

Majoritatea profesorilor cu care am lucrat în cadrul PG-PE i-au ajutat uneori pe elevi cu privire la problemele lor personale, dar foarte puțini beneficiaseră de alte cursuri de specialitate în afară de propriile experiențe de viață. Puțini profesori avuseseră șansa să interacționeze și să învețe de la consilieri profesioniști. Soluțiile bazate doar pe experiența lor de viață de obicei erau ineficiente ca „factori facilitanți". În cadrul trainingului PG-PE, instructorii îi întreabă pe profesori dacă-și amintesc experiențe din viața lor de elevi în care au fost atât de amărâți încât nu le-a mai păsat de școală. Cei mai mulți își amintesc. Atunci când li se cere să-și amintească dacă vreunul dintre profesorii lor i-a ajutat în acele momente, majoritatea răspund că profesorii lor, chiar și atunci când încercau, nu le erau de mare ajutor.

Puteți să vă amintiți astfel de momente? V-au ajutat în vreun fel profesorii?

Chiar dacă profesorii vor să le fie sprijin, se pare că elevii nu se simt ajutați, iar profesorii simt rar că, într-adevăr, au reușit să fie de nădejde. Intenția este bună, rezultatul este slab.

Frustrarea provenită din faptul că nu îi pot ajuta pe elevii cu probleme este exprimată de un profesor de gimnaziu:

> Văd copii cu diferite probleme. Orice, de la inimi sfârâmate până la droguri. Consilierii școlii noastre sunt foarte ocupați. Aș vrea să-i ajut și eu cumva, dar nu mă simt în stare. Nu știu ce trebuie să fac, așa că nu întreprind nimic și mă mulțumesc să sper că totul se va rezolva.

Un alt profesor vorbește despre aceeași frustrare, dar într-un mod diferit:

> Copiii din ziua de azi nu apreciază ceea ce au. Se jeluiesc și se plâng tot timpul, dar nici nu mă iau în seamă când le spun că se îndreaptă spre necazuri. Bineînțeles că nu, mă ignoră complet și pe urmă se plâng și mai mult când dau de necaz.

Acești profesori exprimă cele mai frecvente două plângeri — sentimentele lor de neputință în a ajuta o persoană și sentimentele lor de respingere din partea elevilor atunci când încearcă să-i ajute.

DE CE NU REUȘESC PROFESORII SĂ AJUTE LA REZOLVAREA PROBLEMELOR ELEVILOR

Majoritatea profesorilor sunt mai mult decât sensibili când vine vorba despre a percepe indiciile pe care le dau elevii despre problemele lor. Ei receptează cu siguranță multe astfel de mesaje. Cu toate acestea, *recunoașterea* problemelor nu este de ajuns. De multe ori, profesorii nu sunt de ajutor deoarece nu știu cum să *răspundă eficient*. De obicei sunt ineficienți ca persoane de sprijin din cauza modului în care formulează ceea ce au de spus.

În acest capitol ne vom concentra în primul rând pe modul în care profesorii vorbesc de obicei cu elevii cu probleme și apoi vom sugera feluri noi de a vorbi — modalități de a răspunde care sunt încununate de succes și care sunt folosite de consilierii-psihologi care lucrează cu tinerii.

Pentru a demonstra cum răspund profesorii de obicei atunci când tinerii au probleme, aducem în discuție cunoscuta Fereastră

Comportamentală. În cadrul PG-PE, instructorii prezintă probleme simple de-ale elevilor și apoi întreabă: „Cui i se atribuie această problemă?" Dacă un elev obișnuiește să viseze cu ochii deschiși, de exemplu, a cui este problema? Invariabil unii profesori vor spune: „Este de atribuția profesorului", dar mulți vor recunoaște că este, de fapt, problema elevului. Celor care spun că este problema profesorului, trebuie să le amintim că visatul cu ochii deschiși nu afectează în mod concret și tangibil activitatea de predare, deci nu este problema profesorului. Acest lucru este greu de acceptat de către profesori, deoarece vor să dețină controlul asupra tuturor comportamentelor elevilor din clasa lor.

Chiar și acei profesori din cadrul programului PG-PE care identifică visatul cu ochii deschiși ca un indiciu al faptului că problema cade în atribuția elevului și care plasează acest comportament în mod corect în partea de sus a ferestrei reacționează de obicei greșit la un visător cu ochii deschiși.

Majoritatea profesorilor transmit mesaje care îi comunică elevului că un astfel de comportament este inacceptabil — acest lucru se întâmplă deoarece dascălul vrea ca el să se schimbe, vrea să se comporte ca și cum nu ar avea o problemă, vrea să fie diferit, vrea *să înceteze să aibă orice fel de problemă*. Limbajul profesorului este unul pe care, în cadrul PG-PE, îl numim „limbaj de neacceptare".

Deși uneori se poate folosi limbajul de neacceptare, ca atunci când comportamentul elevului creează o problemă pentru profesor, nu este adecvat și nici de ajutor să se folosească acest tip de limbaj atunci când *elevul are o problemă*.

În următoarele pagini vom descrie diferitele categorii ale „limbajului de neacceptare" și apoi vom puncta în detaliu de ce acestea nu sunt de ajutor pentru elevi; de ce blochează comunicarea cu elevii; de ce nu facilitează rezolvarea problemelor și de ce duc de obicei la o deteriorare a relației profesor–elev. Apoi vom prezenta patru categorii de „limbaj de acceptare", care pentru mulți profesori înseamnă niște metode noi de răspuns.

LIMBAJUL DE NEACCEPTARE: CELE DOUĂSPREZECE OBSTACOLE DIN CALEA COMUNICĂRII

Mesajele de neacceptare pe care le poate trimite un profesor pot fi clasificate în douăsprezece categorii[6]. Aceste douăsprezece tipuri de mesaje au tendința de a bloca orice comunicare; ele încetinesc, inhibă sau opresc cu desăvârșire procesul de comunicare, care este extrem de important pentru a-i ajuta pe elevi să-și rezolve problemele care le perturbă procesul de învățare.

Să presupunem că un elev are dificultăți în a duce la capăt o cerință. El comunică într-un fel sau altul că are o problemă; că ceva chiar îl deranjează. În continuare sunt cinci răspunsuri tipice ale profesorului care comunică neacceptarea. Le-am legat pe acestea cinci împreună deoarece, într-un fel sau altul, ele oferă una sau mai multe soluții la problema elevului:

1. A COMANDA, A ORDONA, A DIRECȚIONA
   „Nu te mai plânge și termină-ți tema."
2. A AVERTIZA, A AMENINȚA
   „Mai bine te-ai pune pe treabă dacă vrei să iei o notă bună la materia asta."
3. A ȚINE MORALĂ, A PREDICA, A SPUNE „TREBUIE"
   „Știi că este datoria ta să înveți când vii la școală. Trebuie să-ți lași problemele personale acasă, unde le este locul."
4. A DA SFATURI, A OFERI SOLUȚII SAU SUGESTII
   „Ceea ce trebuie să faci este să îți organizezi timpul mai bine. Atunci vei putea să-ți termini toată treaba."

---

[6] Cele Douăsprezece Blocaje ale Comunicării alcătuiesc o listă de elemente care zădărnicesc comunicarea, unele descoperite de adepții lui Carl Roger încă din deceniul al cincilea. Th. Gordon a mai adăugat câteva și le-a numit Cele Douăsprezece Blocaje ale Comunicării sau „Ticăloasa Duzină".

5. A PREDA, A ȚINE PRELEGERI, A FOLOSI LOGICA, A DA EXEMPLE
„Să privim lucrurile realist. Ține minte că mai ai doar treizeci și patru de zile de școală pentru a termina proiectul."

Acum să privim următoarele trei categorii. Toate comunică atitudine critică, de dezaprobare. Mulți profesori cred cu tărie că este de ajutor dacă îi arăți elevului defectele sau comportamentele sale prostești. În acest scop sunt folosite trei tipuri de mesaje:

6. A JUDECA, A CRITICA, A DEZAPROBA, A ÎNVINUI
„Pur și simplu, ești leneș sau ești doar un delăsător."
7. A PORECLI, A STEREOTIPIZA, A RIDICULIZA
„Te comporți ca unul de clasa a patra, nu ca cineva care trebuie să intre la liceu."
8. A INTERPRETA, A ANALIZA, A DIAGNOSTICA
„Pur și simplu, încerci să scapi de proiect."

Alte două tipuri de mesaje sunt încercări ale profesorilor de a-l face pe elev să se simtă mai bine, să simtă că a scăpat de problemă sau să nege că există cu adevărat o problemă:

9. A LĂUDA, A FI DE ACORD, A FACE EVALUĂRI POZITIVE
„Dar ești un tânăr capabil. Sunt sigur că o să rezolvi tu cumva asta."
10. A ASIGURA, A SIMPATIZA, A CONSOLA, A SUSȚINE
„Nu ești singurul care s-a simțit așa. Și eu aveam aceeași impresie despre proiectele mai grele. Și în plus nu o să ți se mai pară atât de greu după ce începi."

Cel mai frecvent obstacol este probabil cel de la categoria 11, chiar dacă profesorii realizează că întrebările lor produc de obicei o atitudine defensivă. De asemenea, întrebările sunt folosite atunci când profesorul consideră că trebuie să știe mai multe

deoarece intenționează *să rezolve problema elevului oferindu-i propria lui soluție*, în loc să îl ajute pe elev să își soluționeze singur problema:

11. A ÎNTREBA, A INVESTIGA, A INTEROGA, A CHESTIONA
    „Crezi că proiectul a fost prea greu?"
    „Cât timp ți-ai petrecut cu el?"
    „De ce ai așteptat atât de mult până să ceri ajutor?"
    „Câte ore ai petrecut lucrând la el?"

Categoria 12 constă în mesaje pe care profesorii le folosesc pentru a schimba subiectul, pentru a-l distrage pe elev sau pentru a evita să aibă de-a face cu elevul:

12. A TE RETRAGE, A MUTA ATENȚIA, A FI SARCASTIC, A FACE PE PLAC, A DISTRA
    „Hai să vorbim despre ceva mai plăcut."
    „Nu este momentul acum."
    „Să ne întoarcem la lecția noastră."
    „Se pare că cineva s-a trezit cu fața la cearșaf în dimineața asta."

Din miile de profesori cu care am lucrat în cadrul PG-PE, un procent destul de mare (90–95%) răspunde apelând la unul dintre aceste Douăsprezece Obstacole atunci când aude mesaje tipice de la elevii cu probleme.

Părinții ce-au urmat metoda prezentată în *Manualul părinților eficace* se bazaseră de asemenea pe cele Douăsprezece Obstacole în relația cu proprii lor copii, iar explicația pentru aceste obiceiuri ale părinților și ale profesorilor nu este un mister. Puțini au fost pregătiți să aibă metode alternative de a răspunde, iar în copilărie părinții și profesorii lor le-au vorbit în același fel.

DE CE SUNT INEFICIENTE CELE DOUĂSPREZECE OBSTACOLE

Pentru a înțelege efectele celor Douăsprezece Obstacole, profesorii trebuie să fie conștienți că răspunsurile lor verbale adresate elevilor poartă cu ele mai mult de un singur mesaj sau un singur înțeles. Să presupunem că un elev de gimnaziu și-a exprimat frustrarea pentru că a fost respins de prietena lui. A-i spune: „Nu cred că s-ar fi întâmplat asta dacă te-ai fi purtat mai frumos cu ea, așa că de ce nu te duci să îți ceri scuze pentru ce ai făcut" implică pentru elev și alte mesaje. Elevul aude fără îndoială unul sau toate din aceste mesaje ascunse:

„Este vina ta."
„Ai greșit undeva."
„N-am încredere că vei găsi singur răspuns la problemele tale."
„Nu ești la fel de înțelept ca mine."

Sau să presupunem că un adolescent spune cu dezgust: „Nu suport școala și nimic ce ține de școală". Dacă îi răspundeți: „Ei, oricine a simțit asta la un moment dat — o să-ți treacă după ce o să fii mai mare", elevul va putea gândi următoarele despre dascălul său:

„Vi se pare că sentimentele mele nu sunt reale."
„Nu mă acceptați și nici nu tolerați părerea mea despre școală."
„Credeți, în mod evident, că nu școala trebuie schimbată, ci eu."
„Nu mă luați în serios."
„Credeți că sunt imatur dacă am părerea aceasta despre școală."

Atunci când profesorii spun ceva *unui* elev, ei spun ceva și *despre* el. Fiecare mesaj adaugă o cărămidă relației pe care o construiți cu elevul. Fiecare mesaj scoate la iveală ceea ce gândiți despre elev și definește felul în care el se va raporta la sine. *Mesajul vostru de astăzi va deveni conceptul lui despre sine de mâine.* De aceea,

discuțiile pot deveni fie constructive, fie distructive în raport cu stima de sine a unui elev și cu relația pe care o aveți cu el.

O metodă de a-i ajuta pe profesori să realizeze cât de distructive pot fi cele Douăsprezece Obstacole este să-i rugăm la trainingul nostru să-și amintească propriile reacții avute atunci când și-au împărtășit sentimentele unui prieten care le-a răspuns ridicând un obstacol similar. Invariabil, ei spun că obstacolele au avut un efect distructiv asupra lor sau asupra relației cu persoana căreia i-au împărtășit problemele lor. Iată câteva din efectele pe care le raportează cel mai des profesorii noștri:

„Nu mai scot o vorbă. Mi se încleștează gura."
„Mă simt defensiv și recalcitrant."
„Vreau să reacționez, să contraatac."
„Mă simt nelalocul meu, inferior."
„Am resentimente și sunt nervos."
„Mă simt vinovat sau mă simt rău."
„Mă simt nevoit să mă schimb — pentru că nu sunt acceptat așa cum sunt."
„Consider că cealaltă persoană nu mă crede capabil să-mi rezolv singur problema."
„Simt că sunt tratat ca un copil."
„Simt că nu sunt înțeles."
„Simt că sentimentele mele nu se justifică."
„Simt cum sunt întrerupt."
„Mă simt frustrat."
„Mă simt ca și cum aș sta în fața unui judecător."
„Simt că interlocutorul meu pur și simplu nu este interesat."

Profesorii recunosc imediat că, dacă aceste „obstacole" au astfel de efecte asupra *lor*, vor avea aceleași efecte și asupra *elevilor*.

Și au dreptate. Aceste douăsprezece tipuri de răspunsuri verbale sunt aceleași pe care psihoterapeuții au învățat să le evite atunci când lucrează cu copiii. Aceste moduri de răspuns au un

potențial neterapeutic și distructiv. Psihologii învață să se bazeze pe alte metode de a răspunde mesajelor copiilor — metode care prezintă un risc mai mic de a face persoana să nu mai vorbească, de a o face să se simtă vinovată sau inadaptabilă, de a-i reduce stima de sine, de a o determina să devină defensivă, de a-i provoca resentimente, de a o face să se simtă neacceptată și așa mai departe.

(La sfârșitul acestui capitol veți găsi o listă mai detaliată a celor Douăsprezece Obstacole și efectele distructive pe care le pot avea asupra elevilor.)

Profesorii din cadrul PG-PE au considerat că este de ajutor dacă se subliniază acele efecte pe care le-au experimentat atunci când au fost copii, acele trăiri provocate de mesajele profesorilor/părinților lor. N-ar fi rău să încercați și dumneavoastră asta atunci când veți citi această secțiune de la finalul capitolului.

TREI NEÎNȚELEGERI FRECVENTE

În timp ce majoritatea profesorilor ce-au urmat Programul Gordon consideră termenul de „limbaj de neacceptare" (cele Douăsprezece Obstacole) ca fiind un mijloc foarte bun de analiză și de modificare a propriilor comportamente în cadrul comunicării cu elevii, aproape în fiecare clasă discuția se concentrează pe trei întrebări fundamentale:

1. De ce este greșit să dăm exemple, să ținem prelegeri și să dăm informații? („Nu este acesta rolul principal al unui profesor?")
2. De ce laudele și evaluarea pozitivă sunt privite ca obstacole? („Am fost învățați să folosim laudele pentru a încuraja comportamentul pozitiv.")
3. De ce chestionarea este considerată a fi ineficientă? („Adresarea de întrebări este una dintre cele mai valoroase unelte

pe care le folosim la predat — știți, e vorba despre acea metodă socratică sau «euristică».")

De obicei, atunci când profesorii aduc în discuție aceste întrebări, ei uită pe moment că folosim cele Douăsprezece Obstacole pentru a ilustra răspunsuri ineficiente la mesajele care indică faptul că un elev *are o problemă* în viața lui — legată de școală sau nu. Cele Douăsprezece Obstacole nu sunt de obicei de ajutor atunci când comportamentul elevului este situat în partea de sus a Ferestrei Comportamentale — zona *în care problema este de atribuția elevului.*

Atunci când comportamentul unui elev este în *Zona fără probleme* — Zona de Predare-Învățare — toate obstacolele devin mai puțin dăunătoare, pur și simplu pentru că nu este nicio problemă în cadrul relației profesor-elev.

Să luăm exemplul comunicării de cunoștințe. Atunci când un elev este dispus pentru învățat (nu are probleme), iar profesorul este într-o stare propice pentru predat (nu are probleme), faptele și informațiile pot fi transmise aproape sigur de profesor și pot fi ușor asimilate de elev. Nu se întâmplă astfel când elevul este procupat de o problemă personală. Atunci, faptele și informațiile nu vor fi „bine-venite" sau vor perturba drastic procesul elevului de rezolvare a problemei. Mai târziu în acest capitol vom arăta de ce atunci când un elev este copleșit de sentimente și emoții, cunoștințele predate devin un obstacol puternic în calea rezolvării problemei.

Cum rămâne cu lauda? Profesorii se opun aproape constant la ideea că lauda ar putea fi un obstacol în comunicare. La urma urmei, lauda este acceptată pretutindeni — în școlile noastre, în casele noastre și la locurile de muncă, fiind considerată drept o motivație puternică („Laudă-i și vor munci până nu vor mai putea"). Această idee a fost susținută inclusiv științific de către psihologii școlari care îi învață pe profesori să susțină un „comportament bun" (de obicei determinat de către profesor) prin

acordarea de recompense regulate — iar aici intră inclusiv laudele, precum evaluarea pozitivă sau alte tipuri de susținere.

Plecând de la propria noastră teorie despre o relație eficientă profesor-elev, ajungem la următoarele concluzii legate de laudă:

1. Atunci când un elev are o problemă cu el însuși, care de obicei înseamnă nefericire sau insatisfacție, lauda fie nu este auzită, deoarece elevului i se pare că profesorul nu îl înțelege, fie îl provoacă să aibă un sentiment defensiv, pentru conservarea stimei de sine.
2. Atunci când o relație profesor-elev se află în Zona fără probleme, lauda poate să nu fie un obstacol, *cu condiția să vină spontan de la profesor, neplănuită, și să fie o reacție sinceră (nu falsă) la comportamentul elevului.*
3. Atunci când lauda este folosită în mod deliberat de către profesor ca o tehnică de influențare a elevului, pentru a adopta un comportament dezirabil, există toate șansele ca elevii să considere lauda a fi manipulativă și nesinceră, menită să satisfacă doar nevoile profesorului („Mă lăudați doar pentru că vreți să mă comport așa tot timpul").
4. În sala de curs, lauda pentru un elev (sau pentru câțiva) va fi percepută ca o atitudine negativă față de ceilalți. Chiar și un singur elev care a fost obișnuit să fie lăudat des (sau să i se dea alte recompense) s-ar putea simți evaluat negativ atunci când nu este lăudat („Nu ați spus nimic bun despre prezentarea mea, cred deci că nu v-a plăcut").

Cum rămâne cu a treia întrebare pe care o pun profesorii din cadrul PG-PE? Ce este greșit în a interoga un elev?

Specialiștii în asistență psihologică au descoperit că luatul la întrebări, *atunci când problema aparține celuilalt*, acționează de multe ori ca un obstacol în calea comunicării. Se poate înțelege de ce se întâmplă asta: în primul rând, deoarece oamenii se simt amenințați atunci când cineva dorește să le afle cele mai intime

gânduri pe care nu sunt pregătiți să le împărtășească altcuiva. Atunci când le este invadată lumea interioară, oamenii se închid în autoapărare.

În al doilea rând, întrebările pot fi irelevante, ceea ce se și întâmplă de multe ori. Cât de des v-ați împărtășit părerile cuiva care persistă în a pune întrebări de parcă „ar arunca nada" la întâmplare? Cel care pune întrebările pleacă adesea de la presupuneri eronate, astfel că un mare procentaj din întrebările lui nu vor nimeri ținta, ceea ce determină persoana cu probleme să se abată de la drum și să răspundă într-un anume fel pentru a face față irelevanței. („Nu, nu de asta mă simt rău" sau „Nu are nimic de-a face cu părinții mei.")

În fine, majoritatea întrebărilor limitează aria sentimentelor și subiectelor pe care le poate comunica persoana cu probleme. „Întreabă ceva pe cineva și poate obții un răspuns, dar nu te aștepta la mai mult", spunea un sociolog. Ce voia să spună este că întrebările nu-i fac pe oameni mai deschiși și nici nu le dau șansa de a duce conversația spre zona dorită. În schimb, întrebările îl fac pe interlocutor să poarte conversația răspunzând la întrebările partenerului de dialog, iar întrebarea poate să nu fie deloc la subiect.

Un elev îi spune profesorului: „Nu știu dacă să mă duc la facultate sau să mă angajez — nu mă pot decide". Profesorul întreabă: „Este o problemă de bani?" Prin această întrebare profesorul îl „programează" pe elev să discute despre bani. Problema pe care o are elevul poate fi total diferită — poate se întreabă dacă este destul de inteligent pentru facultate ori dacă să o părăsească pe prietena lui; sau poate că se referă la inabilitatea de a alege un domeniu, la lehamitea față de școală, la dorința de a scăpa de o relație nefericită cu părinții lui și așa mai departe.

Concluzia este, așa cum am spus, că întrebările nu îi dau libertate celui chestionat să exploreze/comunice ce i se întâmplă cu adevărat. Ele limitează și restricționează. Ca efect, cel care pune întrebările impune mersul discuției; nu îi dă voie celui care are o problemă să își asume responsabilitatea rezolvării ei.

DE CE LIMBAJUL ACCEPTĂRII ESTE ATÂT DE EFICIENT

Cele Douăsprezece Obstacole reprezintă limbajul neacceptării deoarece comunică de multe ori persoanei cu probleme că *trebuie* să se schimbe, că ar *face bine* să se schimbe. Ele pot, de asemenea, să comunice că nu este acceptabil să ai o problemă şi că ceva este în neregulă cu cel care se confruntă cu ea. Unele „obstacole" fac persoana afectată să se simtă ca şi cum nu v-ar păsa de problema ei. Din cauza acestor efecte, cele Douăsprezece Obstacole sunt răspunsuri ineficiente când vine vorba de a fi de ajutor.

Dar de ce este limbajul acceptării mai eficient? Cum comunicaţi acceptarea şi dorinţa de a ajuta? Ce spuneţi unei persoane cu probleme pentru a-i fi de ajutor? Dacă evitaţi să folosiţi cele Douăsprezece Obstacole, ce metode alternative de răspuns aveţi?

Atunci când o persoană este capabilă să simtă şi să comunice acceptarea sinceră a altcuiva, ea posedă capacitatea de a fi un factor de sprijin eficient. Acceptarea celuilalt, aşa cum este el, este un factor important în păstrarea unei relaţii în care individul se poate dezvolta, poate efectua schimbări constructive, poate învăţa să-şi rezolve problemele, poate fi pe deplin sănătos din punct de vedere psihologic, poate deveni mai productiv şi mai creativ şi îşi poate folosi întregul potenţial. Este unul dintre paradoxurile simple şi frumoase ale vieţii: atunci când o persoană se simte cu adevărat acceptată, aşa cum este ea, atunci se simte liberă să se schimbe, să crească, să devină diferită, să-şi împlinească potenţialul.

Acceptarea este precum solul fertil care permite unei sămânţe fragile să devină floare. Solul doar facilitează transformarea în floare. El *eliberează* capacitatea seminţei de a creşte, dar capacitatea stă numai în sămânţă. Precum sămânţa, un copil are în el capacitatea de a se dezvolta. Acceptarea este precum solul — doar îi permite tânărului să-şi pună în valoare potenţialul.

De ce acceptarea din partea adulților are o influență pozitivă atât de mare pentru copii și tineri? Acest lucru nu este întotdeauna clar înțeles. Majoritatea părinților și profesorilor au fost crescuți să creadă că, dacă îl accepți pe un copil, el va rămâne așa cum este; și că cea mai bună metodă de a-l ajuta să devină mai bun este să-i spui ce nu accepți la el în momentul actual.

Astfel, majoritatea adulților se bazează foarte mult pe limbajul de neacceptare. Ei cred că asta este cea mai bună metodă de a-i ajuta pe tineri. „Solul" pe care majoritatea profesorilor îl pun la dispoziția elevilor este plin de evaluări, judecăți, critici, observații moralizatoare, admonestări și comenzi — mesaje care transmit neacceptarea elevului așa cum este el. Acest lucru este ilustrat de cuvintele unei fete de treisprezece ani care a început să se revolte împotriva valorilor și standardelor adulților:

> Ei îmi spun mereu cât de rea sunt și cât de idioate sunt ideile mele și cum nu pot fi de încredere. Îmi reproșează că fac din ce în ce mai multe lucruri care nu sunt pe placul lor. Dacă ei deja cred că sunt rea și proastă, de ce să nu continui pe linia asta?

Această fată a fost destul de isteață pentru a înțelege substratul: „Spune-i unui copil destul de des că este rău și cu siguranță va deveni rău". De multe ori, tinerii se transformă în ceea ce adulții le reproșează permanent că sunt.

Limbajul acceptării, în schimb, îi face pe copii să fie mai deschiși. Le permite să își împărtășească sentimentele și problemele. Terapeuții și consilierii cei mai eficienți sunt cei care îi pot transforma pe oamenii care le cer ajutorul să realizeze că sunt acceptați cu adevărat. De aceea se spune că în timpul terapiei oamenii se simt eliberați de judecățile critice ale terapeutului. Ei spun că au avut libertatea de a-i spune tot ce este mai rău la ei; au simțit că terapeutul lor îi va accepta indiferent de ce spun. Această acceptare este unul dintre cele mai importante elemente care contribuie la creșterea și la schimbările care au loc la oamenii care urmează o terapie.

De asemenea, am învățat de la acești specialiști că neacceptarea îi închide pe oameni, îi face defensivi, provoacă disconfort, le provoacă teama de a vorbi sau de a se analiza mai atent. O parte a secretului succesului pe care îl au psihoterapeuții în a provoca schimbarea și creșterea la oamenii cu probleme este lipsa atitudinii de neacceptare în relațiile lor cu ei și abilitatea lor de a vorbi un limbaj al acceptării resimțit ca fiind sincer de către ceilalți.

Lucrând cu profesorii în cadrul PG-PE, am înțeles că și ei pot învăța cum să folosească aceste aptitudini utilizate de către consilierii psihologi, urmând astfel să reducă drastic frecvența mesajelor ce sugerează neacceptarea elevilor așa cum sunt.

Atunci când profesorii învață cum să arate prin cuvinte sentimentele de acceptare față de un elev, ei vor fi în posesia unei unelte care produce efecte neașteptate. Profesorii îl pot ajuta pe un elev să învețe să se accepte, să se placă și să dobândească un sentiment al propriei valori. Ei pot facilita dezvoltarea și actualizarea potențialului lui prin dezvoltarea a ceea ce are de la natură. Ei pot accelera drumul lui spre independență. Ei îl pot ajuta să învețe cum să-și rezolve singur problemele și îi pot da puterea să se descurce constructiv cu dezamăgirile din copilărie și adolescență.

A-l accepta „așa cum este" este cu adevărat un act de iubire; a te simți acceptat înseamnă a te simți iubit. În psihologie de abia începem să realizăm ce putere este în a te simți iubit: poate determina dezvoltarea psihică și corporală și este probabil cel mai bun mijloc terapeutic ce ajută la repararea daunelor psihice și fizice.

Dar pentru asta e nevoie de niște aptitudini specifice. Cu toate acestea, cei mai mulți privesc acceptarea ca pe ceva trecător — o stare de spirit momentană, un sentiment sau o atitudine. E drept că acceptarea provine din interior. Dar pentru a avea eficiență în schimbarea celuilalt, trebuie dovedită într-un mod activ. O persoană nu poate fi niciodată sigură dacă este acceptată decât când i se arată acest lucru în mod activ.

Consilierul sau psihoterapeutul, a cărui eficiență reprezintă un factor facilitant, se bazează enorm pe abilitatea lui de a demonstra

acceptarea sa față de client. El își petrece ani de zile învățând metode de a aplica această atitudine în propriile comportamente de comunicare. Doar prin cursuri de formare și prin experiență, consilierii dobândesc aptitudini specifice de acceptare în cadrul comunicării. Dar în primul rând învață că *ceea ce spun* contează enorm dacă vor să fie de ajutor.

Am vrea să subliniem din nou următorul gând: vorbele pot vindeca și ele pot consolida schimbări constructive. Doar că trebuie să fie niște vorbe potrivite. Felul în care vorbesc profesorii cu elevii lor va determina dacă ei vor fi de ajutor sau vor fi distructivi. Profesorul eficient, precum și consilierul eficient, trebuie să învețe cum să transmită acceptarea, trebuie să dobândească anumite aptitudini de comunicare.

În cadrul PG-PE profesorii întreabă uneori: „Este oare posibil ca un nespecialist ca mine să învețe aptitudinile unui consilier psiholog?" Acum mai mulți ani am fi răspuns „nu". Dar între timp am demonstrat, în cadrul cursurilor noastre din ultimii treizeci și cinci de ani, că este posibil pentru majoritatea profesorilor să învețe cum să fie de ajutor pentru elevii lor. Știm acum că nu cunoștințele de psihologie sau intelectul te ajută să devii un bun consilier. Ține în primul rând de modul în care vorbești cu oamenii într-o manieră constructivă.

Psihologii numesc asta „comunicare terapeutică" deoarece unele tipuri de mesaje au un efect benefic asupra oamenilor. Ele îi fac să se simtă mai bine, îi încurajează să vorbească, îi ajută să-și exprime sentimentele, le întăresc stima de sine, le reduc teama, le facilitează creșterea și schimbarea constructivă.

Alte tipuri de discuții pot fi neterapeutice sau distructive. Aceste mesaje au tendința de a-i face pe oameni să se simtă criticați sau vinovați; le restricționează exprimarea adevăratelor sentimente; îi amenință; le scad stima de sine și blochează dezvoltarea sau schimbarea constructivă prin faptul că persoana devine defensivă.

În timp ce un număr mic de profesori posedă această aptitudine terapeutică „în mod natural", majoritatea profesorilor trebuie să

renunțe la metodele distructive de comunicare și pe urmă să învețe noi tehnici mai constructive.

METODE CONSTRUCTIVE DE A-I AJUTA PE ELEVII CU PROBLEME

Una dintre ideile cel mai greu de acceptat pentru profesori sau pentru oricine altcineva este aceea că o persoană poate ajuta pe altcineva prin simplul fapt de a asculta. „Tăcerea e de aur", așa spune zicala. Dar are și forțe nebănuite. Consilierii eficienți își petrec mult timp doar ascultând. Prin experiență ei au învățat că ascultatul este una dintre cele mai eficiente unelte — în acest fel, *invită* o persoană cu probleme să discute despre ce o deranjează; facilitează *catharsisul și îi eliberează* sentimentele și emoțiile; lasă mingea în terenul persoanei care suferă din cauza acelei probleme; ajută la explorarea *unor sentimente mai profunde, de bază*; îi transmite că *vrei să fii de ajutor* și *comunică acceptarea față de acea persoană, așa cum este*, cu tot cu problemele sale.

Mai e de mirare că ascultatul este considerat cea mai valoroasă unealtă pentru un consilier eficient? Cu toate acestea, majoritatea profesorilor, precum și majoritatea părinților sau majoritatea oamenilor consideră că treaba unui consilier este de *a-i spune ceva persoanei cu probleme* — de a *vorbi* cu ea; de a-i trimite mesaje; de a-i da sfaturi, avertizări, soluții; de a-i pune întrebări; de a-i face evaluări.

De multe ori, profesorii sunt surprinși și nu cred că una dintre cele mai bune metode de a ajuta o persoană cu probleme constă în simplul fapt *de a fi acolo*. Consilierii experți spun uneori că succesul lor depinde de felul în care reușesc mai întâi să-l facă pe celălalt să vorbească, după care nu le rămâne decât să-l asculte fără să-i „stea în cale".

În continuare veți citi *despre patru modalități diferite de a-l asculta pe un elev* și astfel veți deveni mai eficienți în ceea ce privește ajutorul pe care îl oferiți pentru rezolvarea problemelor lor.

ASCULTAREA PASIVĂ (TĂCEREA)

A nu spune nimic poate transmite o atitudine de acceptare. Tăcerea — ascultarea pasivă — este un puternic mesaj nonverbal care îl poate face pe un elev să se simtă cu adevărat acceptat și care îl încurajează să vă împărtășească mai multe. Un elev nu poate vorbi cu voi despre ceea ce îl deranjează dacă vorbiți întruna.

RĂSPUNSURI DE ACCEPTARE CARE FUNCȚIONEAZĂ

Chiar dacă tăcerea previne apariția „obstacolelor" în calea comunicării, cele care spun atât de des elevului că mesajele lui nu sunt acceptate, ea nu demonstrează și faptul că ești atent *cu adevărat*. Astfel, în pauzele discursului vostru, e bine să folosiți indicii verbale și nonverbale care să dovedească faptul că sunteți „pe recepție". Numim aceste indicii „răspunsuri de acceptare." Datul din cap la modul afirmativ, aplecatul în față, zâmbitul, încruntarea și alte mișcări ale corpului, atunci când sunt folosite în mod corespunzător, îi permit elevului să știe că îl ascultați cu adevărat. Indicii verbale precum „Da, da", „Aha", „Înțeleg" — la care consilierii se referă cu umor ca la „mormăitul empatic" — transmit de asemenea unui elev că sunteți în continuare atenți, că sunteți interesați și că este acceptabil să continue.

CE POT FACE „DESCHIZĂTORII DE DRUMURI"

Ocazional, elevii au nevoie de încurajări suplimentare pentru a vorbi mai mult, pentru a fi mai concreți sau chiar pentru a începe să se exprime. Aceste mesaje se numesc „deschizători de drumuri":

„Vrei să spui mai multe despre asta?"
„Asta e interesant, vrei să continui?"
„Se pare că ai sentimente puternice legate de asta."
„Mă interesează ce ai de spus."
„Vrei să vorbești despre asta?"

A se observa cum aceste mesaje sunt întrebări cu final deschis și, în același timp, niște afirmații neutre. Ele nu conțin evaluări despre ce s-a spus.

O profesoară din cadrul PG-PE descrie prima ei încercare de a utiliza aceste tehnici cu o elevă:

> O elevă din clasa a cincea tot aștepta după ore ca și cum ar fi vrut să stăm de vorbă, dar nu știa cum să înceapă. Ieri m-am decis să încerc un „deschizător de drumuri" și să văd ce se întâmplă, așa că am spus: „Vrei să discuți ceva cu mine?" La început s-a bâlbâit, neștiind de unde să înceapă. Totuși eu mi-am „mușcat limba" și m-am rezumat la a spune din când în când „Da", „Continuă". În final, ea s-a deschis față de mine și a vorbit fără să răsufle timp de zece minute. Nu știam că ducea o astfel de povară. Mi-a fost foarte greu să nu pun întrebări, dar m-am abținut. Apoi discuția de zece minute a făcut-o să se simtă mai bine și m-am simțit mai apropiată de ea. În final, mi-a strâns mâna. Nu-mi vine să cred ce mult am ajutat-o prin simplul fapt că am ascultat-o.

Experiența trăită de această profesoară în urma aplicării „artei" ascultării nu este unică, precum nu sunt unice nici impresiile ei față de ceea ce s-a întâmplat. În general, profesorii resimt (1) o dificultate în a se abține să folosească „obstacole", (2) o surprindere față de problema elevului, (3) un sentiment de ușurare atunci când

elevul începe să vorbească liber și (4) un sentiment de apropiere față de elev.

Nimeni nu știe în ce direcție se poate îndrepta dialogul dacă, în loc de „obstacole", se folosesc tehnici mai încurajatoare ca tăcerea și acceptarea, situație ilustrată și de exemplul următor:

ELEVUL: Nu o să mai termin niciodată ziarul școlii. Cred că o să renunț.
PROFESORUL: (*Tăcere, dat din cap cu înțeles afirmativ.*)
ELEVUL: Sunt aici de la trei după-amiaza. Toți au plecat. Cred că dacă sunt editorul-șef trebuie să fac eu toată treaba. Îi urăsc.
PROFESORUL: Aha...
ELEVUL: Allie nu și-a terminat articolul, iar Brooke încă trebuie să lucreze la așezarea în pagină — iar Derek nici măcar nu a început pagina sportivă.
PROFESORUL: (*Dat din cap afirmativ.*)
ELEVUL: (*Pauză*). Problema este că toată lumea se așteaptă ca altcineva să le facă treaba. Avem nevoie de o listă cu sarcinile fiecăruia și cu ordinea în care trebuie făcute. Așa toată lumea va vedea ce trebuie făcut în continuare și cine este responsabil.
PROFESORUL: Înțeleg.
ELEVUL: Pot face lista în seara asta acasă.
PROFESORUL: Exact.

NEVOIA DE ASCULTARE ACTIVĂ

Tăcerea, răspunsurile de acceptare și „deschizătorii de drumuri" au limitele lor; nu provoacă prea multă interacțiune — vorbitorul face toată treaba. În plus, vorbitorul nu are cum să știe dacă profesorul chiar *înțelege*; el știe doar că este ascultat. Astfel de răspunsuri nu încurajează „profunzimea", trecerea de la superficialitatea problemei la înțelegerea cauzelor și a sentimentelor. De asemenea, elevul nu are cum să știe dacă profesorul îl acceptă pe el și îi acceptă mesajul său. El știe doar că profesorul este „pe recepție".

Pe scurt, aceste trei metode de ascultare sunt relativ pasive și nu demonstrează că ascultătorul a și înțeles care e problema. Un astfel de rol inactiv este similar cu cel în care un spectator privește o dramă ce are loc pe o scenă — actorii știu că ești acolo și vrei să-i asculți, dar acesta e singurul lucru pe care-l știu cu siguranță.

Ascultarea eficientă presupune mai multă interacțiune și mai multe dovezi că acel consilier nu numai a auzit, dar a și înțeles. Psihologul priceput folosește astfel și un al patrulea tip de ascultare, pe care o numim „Ascultare Activă."[7]

Pentru a aprecia în întregime semnificația Ascultării Active, majoritatea profesorilor au nevoie de o scurtă introducere în teoria ușor abstractă a comunicării umane — ce se întâmplă cu adevărat atunci când persoana A vorbește cu persoana B. În cadrul PG-PE, metoda cea mai eficientă de introducere a acestui proces de comunicare este printr-o diagramă ce va fi explicată în secțiunea următoare. Odată înțeles acest model, vom introduce al patrulea tip de ascultare: Ascultarea Activă.

CE ÎNSEAMNĂ DE FAPT COMUNICAREA

De ce vorbesc oamenii între ei? Ce face ca o persoană să își dorească să comunice? Procesul de comunicare începe atunci când o persoană vorbește cu o alta pentru că dorește să-și exprime o

[7] Carl Rogers a descris pentru prima dată procesul pe care astăzi îl numim „Ascultare Activă" în cartea sa *Counseling and Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1942). El a prezentat Ascultarea Activă ca pe o metodă de ajutare a pacienților în psihoterapie, iar mai târziu a numit-o „reflexie" și „reflexie a sentimentului". Dr. Gordon a deprins această abilitate de a asculta empatic de la Carl Rogers, în 1946, pe când era membru al Centrului de Consiliere și Psihoterapie al Universității din Chicago.

nevoie — ceva ce se întâmplă în interiorul ei. O persoană își trăiește viața, într-un sens, „captivă", înăuntrul eului fizic. Vorbitul este o încercare de a comunica lumii exterioare ce se întâmplă în interior. În Figura 3-1 folosim un cerc pentru a reprezenta o persoană — să o numim Terry.

Figura 3-1.

În cadrul diagramei din stânga, Terry lucrează mulțumit la ceva care îi face plăcere; este într-o stare de echilibru — fără nevoi neîmplinite, fără probleme. Spre prânz, lui Terry începe să i se facă ușor foame, stare reprezentată de diagrama din dreapta. Deoarece îi place munca sa, el ignoră foamea sau poate nu este conștient de ea. Dar corpul lui începe să transmită mesaje nonverbale sub formă de neliniște — Terry începe să se uite prin birou.

Mai departe, în Figura 3-2 se vede cum lui Terry i se va face foarte foame, astfel că este într-un stadiu de dezechilibru crescut. O astfel de stare îl motivează pe Terry să scape de dezechilibru — adică să își satisfacă foamea cumva. De data aceasta, poate va folosi o comunicare verbală, în mod conștient.

Dar cum? Este imposibil să comunicăm ceea ce se întâmplă înlăuntrul nostru — de exemplu, foamea, frustrarea, oboseala și alte astfel de impresii. Acestea sunt procese fiziologice sau stări corporale care nu pot fi comunicate — literalmente, ele trebuie să rămână în interior. Pentru a comunica într-un fel ce simțim sau ce ne deranjează, trebuie să alegem un *cod* — ceea ce experții în comunicare numesc „codare". Toate mesajele verbale sunt coduri —

echivalente verbale pentru sentimentele noastre, codurile nu se confundă cu senzaţiile şi emoţiile noastre.

Acum Terry este foarte flămând — a devenit un cerc cu un val mai amplificat (dezechilibrul lui sever). Procesul codării este arătat într-un dreptunghi, iar codul sau mesajul pe care l-ar putea trimite Terry („Mi-e foame") este arătat printr-o săgeată direcţionată către receptor (ascultător).

Uneori, mesajele codate sunt destul de clare. „Mi-e foame" nu e greu de înţeles. Din păcate, mesajele clare, uşor de înţeles, sunt rare. Majoritatea mesajelor pe care le trimit oamenii sunt codate în maniere extrem de diferite de la un individ la altul. Acest lucru înseamnă că mesajul are un conţinut legat de anumite impresii, dar nu reiese şi care sunt acestea în mod exact. În loc să spună: „Mi-e foame", Terry va spune ceva de genul: „Când mâncăm?" sau: „Cât e ceasul?"

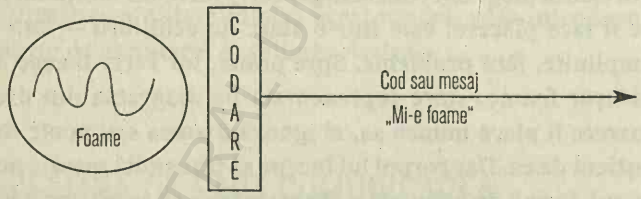

Figura 3-2.

Luate ca atare, aceste mesaje codate pot fi înşelătoare. De exemplu, un ascultător poate interpreta „Cât e ceasul?" ca o simplă dorinţă de a afla ce oră este. Un profesor care va răspunde: „Ţi-e aşa de greu să te uiţi la ceas?" ratează complet mesajul.

Tabelul 3-1 dă exemple de mesaje ale elevilor care nu sunt înţelese cu uşurinţă de către profesori deoarece sunt codate foarte specific — altfel spus, codul nu lămureşte ce se întâmplă în interiorul elevului, ce îl supără sau ce simte.

Tabelul 3-1. Mesajele codate ale elevilor

Ce simte elevul	Mesajul lui codat
Emoții înainte de examen	„De ce trebuie să învățăm toate astea despre Constituție și Drepturile Omului?"
Frica de a nu fi ales în echipa de baschet.	„Trebuie să mă duc astăzi la ora de sport?"
Copleșit de volumul de teme pentru acasă	„Este prea greu – pur și simplu nu înțeleg lecția."
Respingere sau ntipatie din partea altcuiva	„Carrie e o snoabă."
Dezamăgire față de rezultatele unui proiect pentru ora de artă	„Urăsc arta – este pentru fraieri."

A răspunde doar la nivelul literal al codului presupune neînțelegerea adevăratului sens al mesajului elevului. Asta înseamnă de obicei că profesorul nu reușește să-l ajute pe elev, pentru că nu află niciodată care este de fapt problema. Mai mult, a răspunde doar mesajului de suprafață comunică elevului că profesorul nu îl înțelege, ceea ce cauzează o și mai mare deteriorare a relației profesor-elev.

CUM SĂ ÎNVĂȚĂM SĂ ASCULTĂM ACTIV

Cea mai eficientă metodă de prevenire a acestor deraieri în comunicare este Ascultarea Activă, o metodă de ascultare care asigură înțelegerea a ceea ce comunică de fapt elevii. Ascultarea Activă, opusă ascultării pasive (tăcerii), implică interacționarea cu elevul și, de asemenea, îi oferă elevului dovada înțelegerii din partea profesorului (feedback).

O situație tipică din sala de curs va ilustra în ce constă Ascultarea Activă și cum diferă de ascultarea pasivă.

Unul dintre elevii tăi resimte anxietate față de faptul că a rămas în urmă cu învățatul și realizează cât trebuie să muncească pentru a ajunge la zi. El, de fapt, are o problemă și vrea să o rezolve.

Evident, nu poate să-i arate profesorului îngrijorarea din interiorul lui, astfel că trebuie să codeze, selectând anumite simboluri verbale, pentru a-i reprezenta starea lăuntrică. Să presupunem (ca în Figura 3-3) că el selectează acest cod sub forma: „O să avem un test în curând?"

Dacă, să spunem, veți primi acest mesaj, mintea voastră va trebui să treacă printr-un *proces de decodare* (ilustrat în Figura 3-4) pentru a putea să înțelegeți sensul mesajului elevului (ce se petrece în interiorul lui). Procesul de decodare are loc pe dibuite, deoarece receptorul nu poate vedea în interiorul elevului.

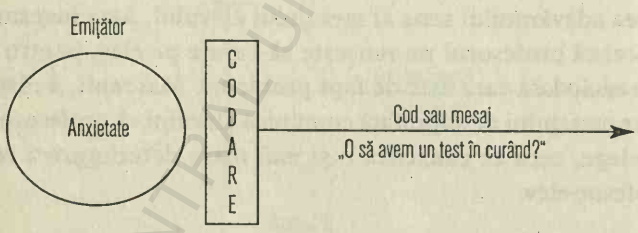

Figura 3-3.

Dacă intuiți corect mesajul implicit, procesul de decodare va produce (în interiorul vostru) următorul mesaj: „Este îngrijorat". O decodare incorectă poate produce mesajul: „Vrea un test în curând" sau „A uitat că testul este programat pentru săptămâna viitoare".

Procesul de decodare este esențial pentru procesul de comunicare, dar problema e că *nu știi niciodată dacă ai dreptate sau nu.* La fel de important, *elevul nu are cum să știe dacă i-ați decodat mesajul corect sau nu.* Nu poate să vă citească gândurile la fel cum nici voi nu i le puteți citi pe ale lui.

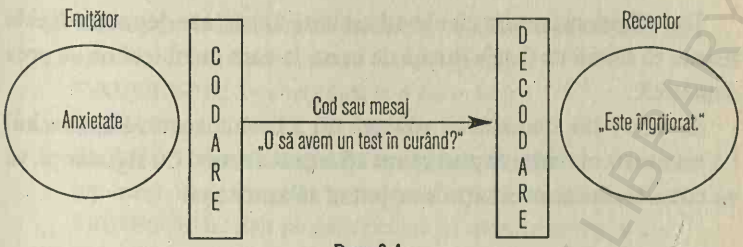

Figura 3-4.

Să presupunem, astfel, că decideți să verificați acuratețea decodării înainte de a-i răspunde la mesaj. Tot ce trebuie să faceți este să cereți *feedback* (adică o „oglindire") în raport cu rezultatele decodării (vezi Fig. 3-5). Folosindu-vă propriile cuvinte, reflectați mesajul primit în felul următor: „Ești îngrijorat că vom avea un examen în curând". Auzind feedbackul dumneavoastră, elevul va spune: „Exact". El știe acum că l-ați auzit și l-ați înțeles și acum știți și voi că nu v-ați înșelat.

Acest proces de „feedback" este ceea ce numim Ascultare Activă. Este ultimul pas care completează *procesul de comunicare eficientă*.

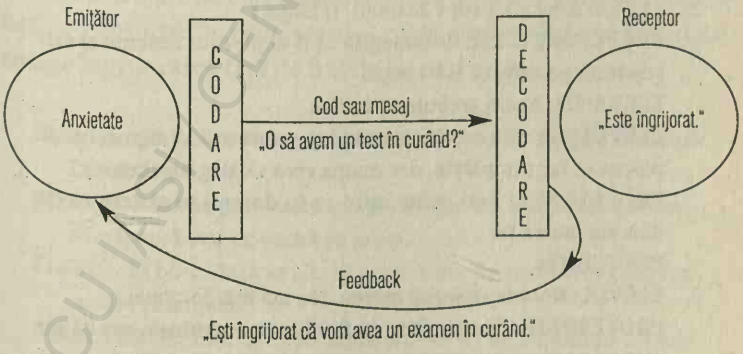

Figura 3-5.

Dar să presupunem că elevul resimte anxietate deoarece îi este teamă că testul va fi sub formă de eseu, la care de obicei nu se prea descurcă.

În acest caz decodarea voastră nu a fost corectă. Feedbackul i-a transmis elevului faptul că nu ați intuit corect. Cu siguranță, vă va corecta, iar conversația s-ar putea să arate așa:

ELEVUL: Nu, nu mi-e teamă de asta, dar pur și simplu nu știu ce fel de test o să ne dați și îmi este teamă să nu fie sub formă de eseu.
PROFESORUL: Oh, ești îngrijorat în legătură cu *ce fel* de test vei da.
ELEVUL: Da. Nu mă descurc prea bine la eseuri.
PROFESORUL: Înțeleg, crezi că te descurci mai bine la testele cu întrebări mai punctuale.
ELEVUL: Da, întotdeauna greșesc la eseuri.
PROFESORUL: Va fi un test-grilă.
ELEVUL: Oh... Ce bine! Mulțumesc.

În acest caz, feedbackul profesorului a fost pe lângă subiect, așa că elevul a știut că trebuie să recodeze mesajul său până când profesorul va înțelege.

Iată și alte exemple de Ascultare Activă față de elevii care trimit mesaje ce indică faptul că au probleme:

1. ELEVA: Amy mi-a rupt desenul. (*Plânge.*)
   PROFESORUL: Ești dezamăgită că ți-ai pierdut desenul și ești supărată pe Amy că ți l-a rupt.
   ELEVA: Da. Acum trebuie să-l refac.
2. ELEVUL: Nu știu ce obiecte să aleg semestrul următor. Mi-ar plăcea să fac tâmplărie, dar mama vrea să aleg algebra.
   PROFESORUL: Ești prins între ce îți dorești tu și ceea ce își dorește mama ta.
   ELEVUL: Da.
3. ELEVUL: Robbie trișează mereu. Nu mă mai joc cu el.
   PROFESORUL: Nu-ți place că Robbie te amenință, așa că nu o să te mai joci cu el.
   ELEVUL: Da, o să mă joc în schimb cu Tommy și cu David.

4. ELEVA: Școala aceasta nu este la fel de bună ca cealaltă la care am fost. Copiii de acolo erau mai prietenoși.
   PROFESORUL: Te simți dată la o parte aici.
   ELEVA: Cu siguranță.
5. ELEVUL: Plouă tot timpul! Când plouă, nu putem face nimic amuzant, nici să ne dăm în scrânciob, nici să ne jucăm la bară.
   PROFESORUL: Ești plictisit pentru că trebuie să stai în casă.
   ELEVUL: Da, mi-aș fi dorit să putem ieși afară.

În fiecare dintre aceste ilustrații profesorul decodează cu succes mesajul și află ce se întâmplă cu elevul. În fiecare caz, profesorul a verificat acuratețea decodării și a solicitat o confirmare — răspunsurile pozitive ale elevilor. A se observa că în fiecare caz profesorul s-a concentrat pe ce *simte* elevul față de situația externă, nu pe situație în sine, atribuind responsabilitatea elevului, și nu lumii externe. De exemplu, în situația în care elevul spune: „Robbie trișează mereu. Nu o să mă mai joc cu el", profesorul se concentrează *pe ce simte emițătorul față de situație*. El nu se concentrează pe Robbie spunând, de exemplu, „Robbie e chiar rău, nu?"

Iată un dialog dintre un băiat din clasa a șasea și directorul școlii lui. A se observa cum Ascultarea Activă pe care o practică directorul îl ajută pe elev să facă trecerea de la problema „de suprafață" — conflictul cu profesorul — către problema de profunzime, anume îngrijorarea față de fratele lui mai mare:

ELEVUL: (*Ezitând*) Eu... eu aș vrea să vă spun despre domnul Larson.
DIRECTORUL: Se pare că nu ești prea sigur, că nu știi dacă vrei cu adevărat să stai de vorbă cu mine.
ELEVUL: Ei bine, dacă ar afla că am vorbit cu dumneavoastră, s-ar supăra foarte tare.
DIRECTORUL: Înțeleg. Ești îngrijorat ce ar face domnul Larson dacă i-aș spune despre această întâlnire.
ELEVUL: Da.

DIRECTORUL: Nu voi spune nimănui despre ce am vorbit decât dacă şi tu vei fi de acord cu asta.

ELEVUL: (*Uşurat*) E super, pentru că am deja destule probleme cu el. Ştiţi ce a făcut? Uitaţi-vă la cămaşa asta. (*Arată spre cămaşa care are un nasture lipsă şi o ruptură în jurul găicii.*) M-a apucat şi a rupt-o. Mama o să fie furioasă.

DIRECTORUL: Ţi-e teamă că o să fie cu adevărat supărată.

ELEVUL: Da, tot timpul ţipă la mine că-mi stric hainele sau că mă murdăresc. Nu o să creadă niciodată că domnul Larson a rupt-o. Va spune: „Ei, de ce să facă un profesor asta?", apoi va trebui să-i spun despre bătaia cu Steve şi atunci va spune: „Asta e tot ce ştii să faci, să te baţi şi să te cerţi". Şi-o ţine tot aşa, repetându-mi la nesfârşit: „Te cerţi şi te baţi".

DIRECTORUL: Te-ai cam săturat să tot auzi asta.

ELEVUL: (*Dă din cap afirmativ*) Nu era atât de rău până când Alex nu s-a întors de la facultate. Îl ştiţi pe Alex? A fost la şcoala asta, dar cred că asta s-a întâmplat înainte să veniţi dumneavoastră. Ei bine, el s-a întors şi s-a mutat în camera mea şi mi-a luat toate lucrurile şi mi le-a îngrămădit într-un colţ de dulap, acum el e şeful. Ne ordonă mie şi surorii mele tot timpul, iar mama nu face nimic în privinţa asta. Ea ne spune: „Cineva trebuie să vă arate drumul cel bun, iar tatăl vostru nu este aici ca să facă asta". Nu e vina mea că tata ne-a părăsit.

DIRECTORUL: Crezi că lucrurile s-au schimbat în rău de când s-a întors Alex acasă. Ţi-ai pierdut intimitatea şi eşti la comanda lui tot timpul.

ELEVUL: Exact, şi nu este vorba numai despre cameră. Lui Alex îi trebuie un loc unde să stea cât caută o slujbă, dar nu mai e ca pe vremuri.

DIRECTORUL: Este altfel de când s-a întors Alex.

ELEVUL: Nu, ce vreau să spun este că atunci când era şi tata, Alex era în regulă. (*Pauză*) Cred că Alex ia ceva.

DIRECTORUL: Adică droguri?

ELEVUL: Da. Uneori e foarte de treabă, aşa cum era pe vremuri, dar alteori îşi pierde controlul şi apoi iese şi e plecat mult timp, iar când se întoarce este ciudat, ştiţi, ca din altă lume.

DIRECTORUL: Ai unele dovezi care te fac suspicios.

ELEVUL: Da, mi s-a întâmplat cu banii pe care i-am strâns pentru un joc video.
DIRECTORUL: Crezi că ți i-a luat Alex pentru a-și cumpăra droguri.
ELEVUL: Nu-mi prea pasă de bani. Nu e *musai* să am un joc nou.
DIRECTORUL: Ești mai îngrijorat în privința lui Alex.
ELEVUL: Ce ar trebui să fac? (*Începe să plângă*) O să fie arestat sau o să ia o supradoză.
DIRECTORUL: Ești speriat în legătură cu ce o să i se întâmple lui Alex.
ELEVUL: Da, și nici nu-i pot spune mamei. Se va speria și va chema poliția, sau va face ceva care va înrăutăți lucrurile.
DIRECTORUL: Ești sigur că mama ta nu se va descurca cu asta.
ELEVUL: Cu siguranță. Mă întrebam dacă aveți numărul persoanei de la centrul antidrog care a venit și ne-a vorbit la clasă.
DIRECTORUL: Crezi că vă va putea ajuta sau îți va spune cum să îl ajuți pe Alex.
ELEVUL: Da, dar am pierdut hârtia pe care ne-a dat-o cu adresa și cu toate alea.
DIRECTORUL: Îți voi da alta. (*O scoate din dosar*)
ELEVUL: Vă mulțumesc. (*Se șterge la ochi*) Cred că mai bine plec. (*Se îndreaptă spre ieșire*) Oh, cât despre cămașă. Nu domnul Larson a rupt-o, n-a făcut-o intenționat. Ne ținea pe mine și pe Steve pentru a ne despărți și am încercat să mă trag și așa s-a rupt.
DIRECTORUL: Nu ești supărat pe domnul Larson — crezi că nu a fost vina lui.
ELEVUL: Nu. Este în regulă. Trebuie să plec. A, nu veți spune nimic din ce-am vorbit, nu-i așa?
DIRECTORUL: Doar dacă o să vrei tu să spun ceva.
ELEVUL: Este în regulă. Ne revedem mâine.

Directorul a spus că această discuție nu a durat mai mult de zece minute. Deși nu este ceva neobișnuit ca prin Ascultarea Activă o discuție să evolueze la fel de rapid ca aceasta, profesorii trebuie să înțeleagă că unele întâlniri pot avea un final ambiguu, precum în următoarea discuție în care dascălul încearcă să îndrume o elevă de clasa a douăsprezecea:

ELEVA: Știți, voi termina la vară și parcă aș vrea să nu se întâmple asta. Aș vrea să mai continui un an.

PROFESORUL: Nu-ți place să vezi cum se termină.

ELEVA: Așa e. Nu că mi-ar plăcea școala foarte mult, pur și simplu, nu știu ce să fac la anul, înțelegeți? Mi-ar plăcea să mă duc la facultate, dar costă foarte mult, iar tatăl meu nu-și poate permite. Mi-aș putea lua o slujbă, dar ce mi s-ar oferi nu este plătit prea bine. Angajatorii sunt foarte nesimțiți.

PROFESORUL: Ești descurajată de aceste alegeri pe care trebuie să le faci după ce termini.

ELEVA: Da, dar ar mai fi o variantă: să mă duc la o facultate de stat. Prietenul meu merge la una și aș putea locui cu el și să împărțim cheltuielile. (*Pauză*) Singura problemă este că tatăl meu mă va omorî dacă ar afla.

PROFESORUL: Ți-e teamă de reacția lui când va afla că locuiești cu prietenul tău.

ELEVA: Știu cum va reacționa. Ar veni și m-ar lua cu forța acasă sau ar chema poliția. Asta e o altă problemă. Tateia nu-i place de James, prietenul meu. În principal nu îl place pentru că are tatuaje și iubește arta și muzica. Tata e mai din topor un pic.

PROFESORUL: Sunt foarte diferiți unul de celălalt.

ELEVA: Ei bine, nu chiar atât de mult. Tata e un dulce, sub aparența asta dură, cam ca James... Cred că se aseamănă în multe privințe. Doar că tata are idei foarte stricte despre ce trebuie să facă un băiat pentru a deveni bărbat — adică să joace fotbal, să bea bere și să se înroleze în armată. Cred că e misogin pentru că el crede că o fată nu poate face nimic și spune că James e ca o fată deoarece pictează și compune.

PROFESORUL: Consideră toate astea ca nefiind potrivite pentru un băiat.

ELEVA: Da. (*Pauză*) Cred că își dorea să aibă un băiat.

PROFESORUL: Crezi că este dezamăgit că nu ești băiat.

ELEVA: Da, voia să fiu băiat, nu fată. Mama a murit când m-am născut, iar bunica a locuit cu noi cât am fost mică. Îmi amintesc că îi spunea că i-ar fi fost mai ușor să mă crească dacă aș fi fost băiat, că ar fi știut ce trebuie să facă. Cred că de asta nu-l place pe James. Dacă aș fi fost băiat, m-ar fi învățat să joc fotbal și să

fiu puternică, la fel ca el. Își imagina poate, atunci când începusem să am întâlniri amoroase, că mă voi întâlni cu astfel de băieți, dar niciodată nu am făcut-o. Ei bine, James este singurul băiat cu care am avut o relație de-adevăratelea. Am ieșit odată cu un băiat din echipa de fotbal pentru că am crezut că-l va face fericit pe tata, dar tipul a fost dezgustător.

PROFESORUL: A fost o experiență neplăcută pentru tine.

ELEVA: Cu siguranță! Mi-am dat seama că nu pot ieși cu astfel de băieți doar pentru a-l mulțumi pe tata. Trebuie să ies cu cineva care-mi place. Este un băiat în clasa mea care chiar îmi place. Aș ieși cu el imediat, dar nu cred că s-ar uita la mine.

PROFESORUL: Nu crezi că ai avea vreo șansă cu el.

ELEVA: Nu de când m-am îngrășat. Știți, de când a plecat James, nu fac decât să stau în casă și să mănânc până arăt cât un purcel. Sunt dezgustată de mine, dar se pare că nu pot face nimic în privința asta. Mă uit în oglindă și mă supăr atât de tare, încât mă duc să mai mănânc ceva. E cam stupid, nu-i așa?

PROFESORUL: Vrei să spui că-ți faci rău prin propriul comportament.

ELEVA: Da, nu prea înțeleg nici eu ce mi se-ntâmplă.

Aceste schimburi dezlânate, fără vreo concluzie clară, ilustrează faptul că îndrumarea sau consilierea nu poate asigura întotdeauna rezultate clare și decisive. Dar Ascultarea Activă poate cel puțin să înceapă procesul de rezolvare a problemei, asigurând o eliberare emoțională cathartică și întărind percepția elevului asupra profesorului ca fiind cineva cu care se poate vorbi.

CE ESTE NECESAR PENTRU O ASCULTARE ACTIVĂ EFICIENTĂ

Pentru ca Ascultarea Activă să fie rodnică, profesorii trebuie să aibă anumite atitudini sau „posturi". Fără acestea, profesorii vor părea nesinceri, ironici sau manipulativi, așa încât până și cea mai bună Ascultare Activă va părea elevilor mecanică și nefirească.

1. Profesorul trebuie să aibă încredere în capacitatea elevilor de a-și rezolva singuri problemele. Atunci când elevii nu găsesc repede soluții și sar de la una la alta, ca în exemplul de mai sus, profesorii trebuie să aibă încredere *în proces* și să-și amintească de faptul că Ascultarea Activă nu face decât să faciliteze găsirea unei soluții — un proces care poate dura zile, săptămâni sau chiar luni.
2. Profesorul trebuie să fie capabil să accepte cu adevărat sentimentele exprimate de către elevi, oricât de diferite ar fi de emoțiile pe care profesorii consideră că ei „trebuie" să le aibă. Elevii se eliberează de sentimentele problematice atunci când acestea sunt exprimate deschis, examinate și explorate.
3. Profesorul trebuie să înțeleagă că aceste sentimente sunt de multe ori tranzitorii. Ele există numai *pe moment*. Ascultarea Activă îi ajută pe elevi să treacă de la un sentiment momentan la altul; emoțiile sunt dispersate, disipate și eliberate. „Până la urmă, o să treacă și asta" se aplică la majoritatea sentimentelor umane.
4. Profesorul trebuie *să vrea* să-i ajute pe elevii cu probleme și să-și facă *timp* pentru asta. În capitolul 6 vom sugera moduri de organizare a timpului, astfel încât profesorii care vor să-i ajute pe elevi s-o poată face fără a-și sacrifica nevoile.

5. Profesorii trebuie să fie „alături de" fiecare elev care are probleme, dar să-şi păstreze o identitate separată, să nu se lase prinşi de sentimentele elevilor până într-acolo unde nu mai e nicio diferenţiere. Adică, profesorii trebuie să experimenteze sentimentele *ca şi cum* ar fi ale lor, dar să nu le permită să *devină* ale lor (şi să-i afecteze).
6. Profesorii trebuie să înţeleagă că elevii încep rar direct prin împărtăşirea adevăratei probleme. Ascultarea Activă îi ajută pe elevi să se clarifice, să se adâncească şi să se îndepărteze de modul iniţial de prezentare a problemei. Profesorii care nu se simt confortabil cu problemele vieţii e bine să-şi exprime acest sentiment. Atunci când se întâmplă acest lucru, este normal să spui: „Nu mă simt confortabil cu asta" şi să te oferi să ajuţi elevul să contacteze pe altcineva care s-ar putea simţi mai confortabil şi ar putea accepta mai uşor problemele reale de viaţă cu care se confruntă destul de des elevii.
7. Profesorii trebuie să respecte intimitatea şi natura confidenţială a ceea ce elevii le-ar putea împărtăşi despre ei şi despre viaţa lor. Mult prea des, profesorii bârfesc despre elevi şi discută despre problemele tinerilor cu alţi profesori. Nimic nu va distruge mai rapid relaţia de consiliere şi îndrumare.

Ascultarea Activă nu este un truc pe care profesorii îl folosesc pentru a-i „face bine" pe elevii cu probleme. Este o metodă specifică de a pune la treabă un set de abordări cu privire la elevi, la problemele lor şi la rolul profesorului ca sfătuitor.

B.C.U. M. [illegible] IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

„DE CE SĂ CONSILIEZ ELEVII? SUNT DOAR UN PROFESOR!"

Atunci când află pentru prima dată de Ascultarea Activă, unii profesori întreabă:

„Mă va ajuta în procesul de predare?"
„Avem consilieri psihologi pentru treaba asta. De ce să le fac eu treaba?"
„Am deja destule pe cap. De unde timp și de predat, și de consiliat?"
„Totul e perfect, dar am treizeci și cinci de elevi. Cum pot să-i ascult pe toți?"
„Ascultarea Activă îi va ajuta pe elevii mei să învețe mai mult?"
„Nu e stilul meu să practic Ascultarea Activă. Nu vor crede copiii că am luat-o razna dacă încep să le «oglindesc» trăirile?"

Acestea sunt reacții de înțeles. La urma urmei, Ascultarea Activă îi pune pe profesori într-un rol care este nou și ciudat pentru unii dintre ei. Majoritatea profesorilor sunt obișnuiți să folosească morala, critica și evaluarea. Ei acceptă numai sarcinile specifice „predării" materiei lor, ceea ce înseamnă prezentarea lecției și ascultarea sau testarea elevilor. Astfel că este normal pentru profesori să se întrebe dacă folosirea Ascultării Active merită timpul și deranjul lor.

Într-o discuție despre aceste întrebări avută în cadrul PG-PE, un profesor a povestit succesul avut la clasă după utilizarea Ascultării Active:

Cred că unul dintre lucrurile care ne încurcă aici este că nu privim Ascultarea Activă ca fiind și o unealtă de predare. La mine

la școală, am fost îndemnați să folosim diferite tehnici de examinare și să avem discuții în grup. Ni s-au ținut cursuri despre aceste tehnici timp de doi ani. Dar abia de curând, după ce am învățat despre Ascultarea Activă, aceste abordări au funcționat. Acum realizez de ce discuțiile în grup se transformau în certuri sau terminam ținând predicile obișnuite — singura diferență era că elevii stăteau în cerc, și nu pe rânduri. În alte cursuri ne-au spus că nu trebuie să-i judecăm pe elevi, dar nu ne-au arătat niciodată cum să facem asta. De când am început să folosesc Ascultarea Activă, discuțiile au devenit mult mai autentice. Îmi fac plăcere, iar copiii din clasele mele sunt cu adevărat motivați.

Ascultarea Activă este o unealtă foarte utilă, după cum a subliniat acest profesor, pentru facilitarea învățării, adică pentru clarificarea problemelor, pentru mai buna lor analiză și inclusiv pentru crearea unui climat în care elevii să se simtă liberi să gândească, să discute, să pună întrebări, să exploreze. Profesorii care cunosc deja foarte bine strategiile euristice apreciază calitatea „nonevaluativă" a feedbackului presupus în cadrul Ascultării Active, și folosesc asemenea răspunsuri cu regularitate pentru a-și îmbunătăți performanțele.

O altă profesoară ne-a povestit în cadrul unei formări PG-PE o experiență diferită încununată cu succes în clasa a cincea la care predă:

M-am hotărât să folosesc Ascultarea Activă la clasa mea. Încă nu mă pricep foarte bine, dar clasa s-a schimbat în ciuda greșelilor mele. Nu numai că este altfel, dar e mai bună. Am început prin a-i lua deoparte, unul câte unul, pe cinci dintre cei mai răi băieți din clasă. Și am pornit discuția cu un „deschizător de drumuri", ca: „Se pare că te bați cam des în ultima vreme. Vrei să vorbim despre asta?" Asta a fost tot, după care au și început să turuie, mai ales când au înțeles că nu le voi spune cât de rău se comportă și nu le voi ține o predică. Este ciudat cum acele câteva minute cu fiecare le-au schimbat atitudinea. Nu se mai iau unii de alții ca înainte și

nu am mai avut certuri în clasă de câteva zile. Acum toți ceilalți copii vor să aibă „întrevederi" cu mine.

Profesorii care încearcă Ascultarea Activă descoperă că, în loc să fie o risipă de timp, acționează prin *sporirea timpului profitabil predării și învățării.* Iată cum:

1. Ascultarea Activă *îi ajută pe elevi să-și gestioneze și să-și domolească sentimentele puternice.* Exprimarea sentimentelor tulburătoare și puternice îi ajută să se elibereze de ele, astfel încât să se poată întoarce la învățat. Ascultarea Activă oferă invariabil o eliberare cathartică.
2. Ascultarea Activă îi ajută pe elevi să înțeleagă că nu trebuie să le fie frică de propriile emoții și îi ajută să realizeze că sentimentele nu sunt „rele". Prin Ascultarea Activă, profesorii *pot să-i ajute pe elevi să înțeleagă că „sentimentele le sunt ca niște prieteni".*
3. Ascultarea Activă *îi ajută pe elevi să ajungă la adevărata problemă.* Rareori elevii se aruncă într-o conversație începând să spună direct ce îi deranjează. Ei încep cu ceva superficial — ceea ce psihologii numesc „simptomul inițial". Prin Ascultarea Activă profesorii îi pot ajuta pe elevi să treacă la problema adevărată.
4. Ascultarea Activă *facilitează rezolvarea problemei* de către elev. Deoarece Ascultarea Activă este atât de eficientă în a-i ajuta pe elevi să vorbească despre sine, ea promovează „exprimarea liberă", „gânditul cu voce tare", „asumarea problemei".
5. Ascultarea Activă *plasează responsabilitatea de partea elevului:* va fi sarcina sa să-și analizeze și să-și soluționeze problema. Profesorii care aplică Ascultarea Activă sunt de obicei uimiți de creativitatea și de energia cu care elevii atacă problemele și cu care găsesc soluții.
6. Ascultarea Activă *îi face pe elevi mai dispuși să-i asculte pe profesori.* Atunci când un profesor îi ascultă, elevii știu că

punctele lor de vedere, opiniile, sentimentele și ideile le-au fost înțelese, așa că le este mai ușor să-și deschidă mintea la ideile, opiniile și punctele de vedere ale profesorului. Atunci când profesorii spun că elevii nu îi ascultă niciodată, se știe că aceștia nu sunt eficienți când vine vorba despre ascultarea elevilor.

7. Ascultarea Activă *promovează o relație mai apropiată, mai profundă între un profesor și un elev.* Elevii care sunt ascultați de către profesorii lor au un sentiment crescut al propriei valori. Satisfacția de a fi înțeles împreună cu stima de sine îl fac pe elev să se simtă mai apropiat de profesorul care îl ascultă. Și profesorul simte o apropiere similară, deoarece dascălii care ascultă își înțeleg mai bine elevii și pricep cum e să fii în pielea lor. A asculta cu empatie, a face câțiva pași alături de elev pe calea lui este un act de respect și dragoste. De aceea spunem că predatul poate fi o formă de iubire. Mai mult, atunci când în cadrul relațiilor dintre profesori și elevi se dezvoltă o legătură, de respect și dragoste, problemele „disciplinare" se reduc drastic. Copiii nu își bat joc de profesorii la care țin. Astfel că timpul folosit anterior pentru a disciplina poate fi folosit acum pentru predat și învățat.

DOUĂ TIPURI DE COMUNICARE VERBALĂ ȘI EFECTELE LOR ASUPRA ELEVILOR: O TRECERE ÎN REVISTĂ

Profesorii pot găsi utilă lista de mai jos, fiind un rezumat al acestui capitol. Unii o pot utiliza ca pe o recapitulare; alții vor dori să o împărtășească și altor profesori sau directorilor lor. Scopul

principal al acestei liste este de a analiza mai în profunzime riscurile implicate (şi posibilele efecte asupra elevilor) în fiecare categorie de răspunsuri verbale.

CELE DOUĂSPREZECE OBSTACOLE ÎN CALEA COMUNICĂRII

1. A ORDONA, A COMANDA, A DIRECŢIONA

Aceste mesaje îi spun unui elev că sentimentele *lui*, nevoile sau problemele *sale* nu sunt importante; el trebuie să se conformeze la ceea ce *profesorul* simte sau doreşte:

„Nu îmi pasă că-ţi este sete; stai jos şi rămâi acolo până îţi spun eu."

Aceste mesaje:

- Pot spune elevului că nu este acceptat aşa cum este în momentul de faţă:
  „Nu te mai plânge, că doar nu eşti copil de ţâţă".

- Ar putea să creeze frică faţă de puterea profesorului. Elevii aud ameninţarea că vor fi pedepsiţi dinspre cineva mai mare şi mai puternic decât ei:
  „Plecaţi de pe holuri!" („Dacă nu..." se înţelege de la sine.)

- Îi pot face pe elevi să aibă resentimente şi să fie nervoşi, dar îi pot determina şi să exprime sentimente ostile — rezistenţă, testarea răbdării profesorului:
  „O să-i arăt eu!"

- Pot să comunice că profesorul nu are încredere în competența și judecata elevilor:
  „Să faceți un program în seara asta și să mi-l aduceți mâine".

2. A AVERTIZA, A AMENINȚA

Aceste mesaje se aseamănă cu ordonatul, comandatul și direcționatul, dar se adaugă și consecințe cum ar fi refuzul:

„Nu te mai plânge sau o să-ți dau eu motive de plâns".

Aceste mesaje pot:

- Spune elevului că profesorului nu are foarte mult respect față de nevoile și dorințele lui:
  „Dacă nu termini lucrarea la timp, o să stai aici până termini".

- Să îl facă pe elev să se teamă și să fie supus:
  „Dacă nu te îndrepți, o să-i sun pe părinții tăi".

Precum ordinele și comenzile, asemenea avertizări și amenințări provoacă ostilitate.

Elevii răspund uneori la acestea spunând: „Nu-mi pasă ce se întâmplă — eu n-am de gând să mă schimb". Mai mult, ei sunt uneori tentați să facă ceva care tocmai li s-a spus să nu facă, pentru a vedea dacă acele consecințe promise de către profesor se vor împlini.

3. A MORALIZA, A PREDICA, A-L FOLOSI PE „TREBUIE"

Aceste mesaje impun asupra elevilor puterea autorității externe, a datoriei sau a obligației. Elevii răspund de obicei la „trebuie" prin rezistență și prin apărarea și mai înverșunată a poziției lor.

Mesajele moralizatoare le transmit elevilor că profesorii lor nu au încredere în judecata lor, că ei ar trebui să accepte ceea ce alții consideră a fi corect:

„Trebuie să faci ce este bine, așa că spune-i directorului adjunct ceea ce știi".

Acest tip de mesaje mai pot:

- Cauza sentimente de vinovăție, convingându-i pe elevi că sunt „răi":
  „Nu trebuie să faci lucruri care te vor umple de rușine pe tine, dar și școala asta".

- Să sugereze că profesorul nu are încredere în capacitatea elevului de a emite păreri, de a face judecăți sau de a avea propriile valori:
  „Trebuie să-i respecți pe bătrâni".

4. A DA SFATURI, A OFERI SOLUȚII SAU SUGESTII

Astfel de mesaje sunt receptate de către elevi ca dovezi că profesorii lor nu au încredere în abilitățile lor de a-și rezolva singuri problemele. Sfaturile uneori îi determină pe elevi să devină dependenți de profesori, să înceteze să gândească singuri, să apeleze la „autorități" externe pentru a găsi răspunsuri la fiecare situație stresantă.

Sfaturile comunică o atitudine de superioritate („Eu știu ce este mai bine pentru tine"), iritantă mai ales pentru adolescenții care

își doresc independență. Deoarece sfaturile implică superioritate din partea celor care le dau, elevii își irosesc adesea timpul reacționând la această atitudine, în loc să își dezvolte propriile idei.

Aceste mesaje îi lasă des pe elevi cu sentimentul că nu au fost înțeleși; că dacă profesorul ar fi înțeles, atunci nu ar fi venit cu soluția respectivă:

„Dacă ați fi înțeles cu adevărat ce simt, atunci nu ați fi venit cu o astfel de soluție stupidă".

5. A PREDA, A ȚINE PRELEGERI, A APELA LA LOGICĂ, A DA EXEMPLE CONCRETE

Deși predatul și argumentele logice sunt funcții legitime din cadrul Zonei fără probleme din relația profesor–elev, ele sunt privite de elevi ca fiind nelegitime în alte circumstanțe. Elevii cu probleme pot reacționa la „predare" prin sentimente de inferioritate, subordonare și inadaptabilitate.

Logica și exemplele concrete conduc de multe ori la o atitudine defensivă și la resentimente, deoarece implică faptul că elevul ar fi lipsit de logică și ignorant.

Elevii, ca și adulții, nu apreciază de obicei când li se arată că „au greșit". În consecință, ei au tendința de a-și apăra poziția până la sfârșit:

„Eu am dreptate, dumneavoastră nu, și am să v-o demonstrez chiar dacă mă veți omorî".

Prelegerea a fost dintotdeauna o metodă ineficientă de predare. Atunci când nu este folosită corespunzător, devine nu numai ineficientă, ci și antipatizată. Elevii se simt hărțuiți și nu mai ascultă.

Elevii apelează uneori la metode disperate pentru a scăpa de „exemplele" profesorilor. Ei îi contrazic pe profesori nu numai în ceea ce ține de școală, dar și în alte subiecte:

„Sunteți depășit — prea bătrân ca să știți ce se întâmplă în ziua de azi".

Elevii au de obicei mai multe exemple și mai multe informații relevante decât profesorii lor, de aceea argumentele exemplificate ale unui profesor sunt interpretate de către elevi ca fiind niște demonstrații de forță, pentru a-i determina să acționeze „cum vreau eu".

6. A JUDECA, A CRITICA, A DEZAPROBA, A ÎNVINUI

Mult mai dăunătoare decât celelalte, aceste mesaje îi fac pe elevi să se simtă proști, neadaptați, inferiori, răi. Pe o scară largă, concepțiile despre sine ale elevilor sunt modelate de evaluările și judecățile părinților și ale profesorilor lor, adulții cei mai importanți din viața lor. Aceste evaluări negative rănesc stima de sine a elevului.

Critica negativă provoacă contracritici. Elevii reacționează de cele mai multe ori prin judecăți (și uneori spunând):

„Ei bine, nici dumneavoastră nu sunteți prea grozav!"

De obicei, profesorii care folosesc des evaluarea negativă sunt cei care se plâng cel mai mult despre lipsa de respect din partea elevilor.

Aprecierile critice îi determină pe elevi să-și ascundă sentimentele, să țină distanța și să apeleze la altcineva când au nevoie de ajutor.

Elevii răspund defensiv și nervos la aceste mesaje deoarece trebuie să-și protejeze imaginea. A-i spune unui elev că este leneș de obicei îl va enerva și nu îl va ambiționa niciodată.

Dar cea mai rea dintre toate este evaluarea negativă *frecventă*. Elevii expuși la multe aprecieri negative ajung să se considere

răi și neplăcuți. Există multe dovezi că o astfel de imagine despre sine promovează comportamentele riscante, ce pot deveni autodistructive.

7. A PORECLI, A STEREOTIPIZA, A RIDICULIZA

Poreclirea, stereotipizarea și ridiculizarea sunt, și ele, forme de evaluare negativă și critică și au aceleași efecte devastatoare asupra imaginii de sine a elevilor.

Cel mai frecvent răspuns al elevilor la astfel de mesaje este să le-o întoarcă profesorilor:

„Vă place prea mult s-o faceți pe șeful".

Profesorii care folosesc astfel de mesaje pentru a-i influența pe elevi sunt invariabil dezamăgiți. În loc să se privească realist, elevii pot folosi mesajul eronat al profesorului pentru a-și găsi scuze:

„Nu sunt un copil de țâță; copiii nu se comportă așa. Dar *eu*, da".

8. A INTERPRETA, A ANALIZA, A DIAGNOSTICA

Astfel de mesaje le transmit elevilor că profesorul „știe totul despre ei", le știe motivele sau de ce se comportă așa cum o fac:

„Faci asta doar pentru a atrage atenția asupra ta".

Acest gen de psihanaliză diletantă poate fi amenințător și frustrant pentru elevi. Dacă analiza profesorului este corectă, elevul se simte expus și rușinat. Dacă analiza este greșită, după cum și este de obicei, elevul este nervos pentru că a fost acuzat pe nedrept.

Elevii văd de obicei aceste mesaje ca dovezi că profesorul se crede mai inteligent, că i se pare că din poziția lui superioară poate vedea „prin" elevi și le poate ghici gândurile și sentimentele. Aceste „Știu eu de ce" și „Pot să văd prin tine" de obicei taie orice dorință a elevului de a spune mai mult. Ele îi învață pe elevi să se abțină de la a împărtăși informații cu profesorul. Este prea riscant.

9. A LĂUDA, A FI DE ACORD, A FACE EVALUĂRI POZITIVE

În timp ce profesorii înțeleg efectele teribile ale evaluării *negative*, ei sunt șocați să afle că, în ciuda convingerilor generale, lauda nu este mereu benefică pentru elevi și poate avea efecte negative. O evaluare pozitivă care nu se potrivește imaginii de sine a unui elev îi poate provoca furie:

„*Nu* sunt un elev bun".

Elevii interpretează aceste mesaje pozitive ca încercări de manipulare, ca o metodă subtilă de a-i influența să facă ce vrea profesorul:

„Spuneți asta numai ca să muncesc mai mult".

Elevii presupun corect că, dacă un profesor face aprecieri pozitive, el poate evalua și negativ la un moment dat. Ei, de asemenea, presupun corect că a emite asemenea judecăți implică o atitudine de superioritate.

Absența laudelor într-o clasă la care au fost folosite des poate fi interpretată ca o critică:

„Nu ați spus nimic bun despre desenul meu, deci nu cred că vă place".

Lauda este și un motiv de rușinare pentru elevi atunci când este în public. Majoritatea elevilor disprețuiesc să fie „exemplul pozitiv" la fel de mult ca „exemplul negativ."

Elevii care sunt lăudați des pot depinde de asta și chiar o pot cere:

„Priviți la desenul *meu*!"
„Nu-i așa că este un desen reușit?"
„Ia uitați cum colaborez cu Rodney."

În sfârșit, elevii presupun că profesorii care îi laudă nu prea îi înțeleg, iar evaluarea pozitivă este folosită doar pentru a-l scăpa pe profesor de efortul ce-ar trebui depus ca să-i înțeleagă.

10. A LINIȘTI, A SIMPATIZA, A CONSOLA, A SUSȚINE

Aparent, aceste mesaje par utile pentru elevii care au probleme. De fapt, ele nu sunt atât de utile precum par. A-l liniști pe un elev atunci când este tulburat de ceva poate să-l convingă că nu-l înțelegeți.

Profesorii calmează și consolează elevii deoarece nu se simt confortabili cu sentimentele negative puternice pe care le trăiește elevul. Liniștirea și mesajele de susținere în aceste momente transmit elevilor că profesorul își dorește ca ei să nu mai simtă ceea ce simt:

„Nu te necăji, lucrurile se vor rezolva. Te vei simți mai bine mâine".

Elevii remarcă încercările profesorilor de a-i schimba — și asta îi deranjează.

Compasiunea şi alte artificii folosite pentru a-i opri sentimentele elevului stopează comunicarea deoarece elevii simt că profesorii nu mai vor ca ei să simtă ceea ce simt.

Nimănui nu-i place să i se spună că a pierdut contactul cu realitatea. Toate formele de liniştire implică faptul că persoana cu probleme exagerează, nu înţelege cum stau lucrurile în *realitate*, este cam „de pe altă lume". De aceea elevii reacţionează uneori ostil la încercările profesorilor de a-i face să se simtă mai bine prin susţinere şi compasiune.

11. A ÎNTREBA, A INVESTIGA, A INTEROGA, A CHESTIONA

A pune tot felul de întrebări atunci când elevii au probleme poate să însemne o lipsă de încredere, unele suspiciuni sau îndoieli:

„Ţi-ai făcut temele aseară?"

Elevii interpretează unele întrebări ca încercări de a-i prinde în capcană, de a-i face să cedeze, numai pentru ca profesorul să poată profita de asta:

„Cât ai studiat? Numai o oră? Ei bine, nu meriţi o notă mare".

Elevii se simt de obicei ameninţaţi de întrebări, mai ales atunci când nu înţeleg de ce profesorul i-a luat la chestionat. A se observa cum elevii răspund de obicei la rândul lor printr-o întrebare:

„Dar de ce vreţi să ştiţi?"

Atunci când profesorii îl iau la întrebări pe un elev care are o problemă, el poate presupune că profesorul încearcă să obţină informaţii pentru a-i rezolva problema, în loc să-l lase pe el să o rezolve singur:

„Bunica ta a venit să locuiască cu voi? Cum te face să te simți acest lucru?"

Atunci când i se pune o întrebare unui elev cu probleme, fiecare întrebare limitează libertatea lui de a vorbi despre ceea ce dorește. Într-un fel, fiecare întrebare dictează următorul mesaj al elevului. Dacă îl întrebați: „Când ai început să simți asta prima dată?", elevul trebuie să vorbească despre primele semne ale acestui sentiment și atât. Avocații învață tehnica examinării pentru a afla adevărul de la martorii care nu colaborează. Avocatul direcționează. Martorul recalcitrant spune cât poate de puțin. Interogarea este deci o metodă neadecvată pentru de a facilita deschiderea și comunicarea constructivă.

Întrebările devin din ce în ce mai frecvente atunci când dorința profesorului de a cunoaște cât mai mult — curiozitatea lui înnăscută — devine un impediment în efortul său de a fi de ajutor.

12. A SE RETRAGE, A DISTRAGE, A FI SARCASTIC, A FACE PE PLAC, A DISTRA

Astfel de mesaje îi pot comunica unui elev că profesorul nu este interesat de el, nu-i respectă sentimentele și s-ar putea chiar să îl respingă.

Elevii sunt de obicei destul de serioși atunci când doresc să discute despre o problemă. Dacă li se răspunde cu glume, tachinări, sarcasm sau umor, ei se pot simți jigniți, respinși.

Dacă reușiți să-i distrageți pe elevi de la sentimentele lor de moment, acesta poate fi inițial un lucru benefic. Dar sentimentele unei persoane au tendința de a reapărea dacă nu sunt luate în seamă. Problemele date deoparte nu sunt probleme rezolvate.

Elevii vor să fie ascultați și înțeleși într-un mod respectuos. Profesorii care folosesc sarcasmul, umorul și distragerea atenției îi determină pe elevi să se ducă la altcineva cu problemele lor. Acești profesori nu vor mai fi văzuți de elevi ca eventuale ajutoare,

și nici, din păcate, ca persoane în care elevii pot avea încredere și cu care pot avea o relație.

CATALIZATORII COMUNICĂRII

1. ASCULTAREA PASIVĂ (TĂCEREA)

Ascultarea pasivă (tăcerea) îi încurajează pe elevi să vorbească odată ce au început, dar nu îndeplinește nevoile elevilor de comunicare interactivă.

Tăcerea nu-i întrerupe pe elevi, dar aceștia nici nu pot să-și dea seama dacă profesorul este atent. Și nici nu au vreo dovadă că profesorul îi înțelege.

Tăcerea poate comunica un grad de acceptare, dar elevii pot crede că profesorul îi critică în mintea sa în timp ce ascultă. Tăcerea nu comunică empatie și căldură.

2. RĂSPUNSURI DE ACCEPTARE

Răspunsurile de acceptare sunt oarecum mai utile decât tăcerea în demonstrarea faptului că profesorul este atent. Astfel de răspunsuri comunică o oarecare empatie. Ele arată că profesorul este măcar atent și treaz.

Ele facilitează o comunicare cu elevii, dar una slabă.

Ele transmit o atitudine de acceptare, dar nu dovedesc acceptarea din partea profesorului.

Ele nu dovedesc elevului că profesorul i-a înțeles pe deplin.

BCU CENTRALA UNIVERSITARY LIBRARY

3. „DESCHIZĂTORII DE DRUMURI", INVITAȚIILE LA DISCUȚIE

„Deschizătorii de drumuri" sunt foarte eficienți pentru a demonstra elevilor că profesorul vrea să-i asculte și să-și facă timp să fie și consilier.

Ele sunt de ajutor la început, imediat după ce elevul a oferit un indiciu că ar exista o problemă. Ele îi sunt de mare ajutor unui elev care se încurcă în timp ce își împărtășește problema.

„Deschizătorii de drumuri" nu sunt eficienți în demonstrarea acceptării, a înțelegerii sau a căldurii sufletești. Invitațiile deschid ușa, dar nu o țin deschisă. Dacă sunt folosite prea des, ele pot părea repetitive.

4. ASCULTAREA ACTIVĂ (FEEDBACKUL)

Ascultarea Activă îi face pe elevi să vadă că ideile lor sunt respectate, înțelese, acceptate. Ea întreține comunicarea, domolește sentimentele și le oferă un prilej de descărcare. Îi ajută pe elevi să-și accepte sentimentele ca fiind normale și umane — profesorii le spun că sentimentele le sunt ca niște prieteni.

Ascultarea Activă facilitează identificarea problemelor adevărate. Ea declanșează procesul de rezolvare a problemei, lăsându-le, în același timp, elevilor responsabilitatea rezolvării propriilor lor probleme.

Ea îi face pe elevi mai dispuși să-l asculte pe profesor. Îi aduce pe elev și pe profesor într-o relație de înțelegere și de respect reciproc.

Ascultarea Activă prezintă riscul de a fi mecanică și de a suna manipulativă sau falsă dacă este utilizată ca un truc, fără a se baza pe atitudini de empatie, încredere și acceptare.

Capitolul 4
Multiplele utilizări ale Ascultării Active

Atunci când este nevoie de o comunicare mai onestă și mai deschisă, Ascultarea Activă e de mare ajutor. Ea întreține discuții eficiente în sala de curs despre orice subiect. Ea contracarează rezistența elevilor față de învățare. Îi ajută pe elevii dependenți și supuși. Ajută o clasă să dezbată impresiile generate de evenimente școlare tulburătoare sau de întâmplări din afara școlii. Facilitează întâlniri mai eficiente cu părinții sau întâlniri de tipul profesor-părinte-elev cu efecte benefice.

În timp ce profesorii devin mai abili în ceea ce privește Ascultarea Activă, ei pot experimenta această tehnică și în cadrul propriilor familii, precum și în cadrul tuturor relațiilor lor interumane.

CUM SĂ PROMOVEZI DISCUȚII EFICIENTE CENTRATE PE CONȚINUT

Profesorii care vor să scape de tiparul prelegerii din procesul predării sunt uneori la fel de frustrați ca profesorii citați mai

devreme, care ne spuneau că discuțiile la clasă degenerează în „lupte în arenă". Unii profesorii renunță la dezbaterile din clasă deoarece nu îi pot face pe elevi să se deschidă și să vorbească. Ascultarea Activă îi va ajuta pe acești profesori să devină niște moderatori experți în discuțiile în grup despre un subiect școlar prezentat la clasă. Iată un exemplu de discuție în grup în cadrul căreia profesorul de la clasa a unsprezecea se bazează numai pe Ascultarea Activă pentru a clarifica și reafirma:

PROFESORUL: Tocmai ați citit despre războiul americano-spaniol. Mă întreb ce ați învățat și ce reacții ați avut la ceea ce ați citit.

BRIAN: Am crezut că va fi plictisitor, dar nu a fost așa. Vorbeam ieri cu Henry în autobuz despre cât de surprinși am fost că în carte se spunea adevărul. Majoritatea cărților de istorie pe care le-am citit făceau întotdeauna din Statele Unite, știți dumneavoastră, băieții buni...

HENRY: *(Întrerupând)* Ca acelea despre Războiul Civil, care spuneau că Lincoln i-a eliberat pe sclavi și toate prostiile acelea.

PROFESORUL: S-ar părea că aceste cărți sunt diferite pentru voi. Nu mai aveți sentimentul că autorii vă mint.

CLAUDIA: Nu cred că celelalte cărți chiar mințeau. Ofereau doar o versiune din poveste și nu menționau anumite lucruri...

HENRY: Și asta nu este minciună? Dacă aș spune lumii că echipa noastră de fotbal a dat două goluri, a pasat foarte bine și i-au dominat pe cei de la Central, atunci nu ar ști exact ce s-a întâmplat, nu-i așa? (Central a câștigat cu 45–15.)

GRUPUL: *(Râsete)*

PROFESORUL: Henry, susții că omiterea unor informații este egală cu minciuna și că unele cărți de istorie par să facă exact acest lucru.

HENRY: Da, *așa este!* Atunci când comparăm diferite cărți, ai zice că vorbesc despre războaie diferite.

NANCY: Ei bine, cum ajunge cineva istoric? La urma urmei, sunt doar niște oameni care au scris cărți despre ceea ce s-a întâmplat acum mulți ani. Și au tendința să deformeze un pic lucrurile.

VICKY: Ai dreptate. Sora mea spune că istoricii sunt misogini când scriu despre „*bărbaţii* curajoşi ce-au călătorit spre vest, unii dintre ei luându-şi chiar şi familiile". Nimeni nu a scris despre femei curajoase sau, dacă au făcut-o, au fost surprinşi că femeile puteau trage cu arma sau că puteau lupta.

PROFESORUL: Dacă înţeleg bine, vă îndoiţi de abilitatea cuiva de a scrie o istorie nepărtinitoare — spuneţi că opiniile autorilor vor influenţa punctul lor de vedere asupra istoriei.

NANCY: Asta este problema. Şi atunci la ce bun să citim toate chestiile astea?

BRIAN: Nu înţelegi care-i miza, Nancy. Este vorba despre a nu crede ceva doar pentru că este scris într-o carte. Cred că mai ar trebui să citim mai multe cărţi.

NANCY: Corect e „ar mai trebui" şi nu „mai ar trebui".

BRIAN: Da, unu' la zero pentru tine. Dar hai să revenim la subiect.

HENRY: Da. Mă întreb ce spun istoricii spanioli despre războiul spaniol-american.

VICKY: Dacă şi autorii spanioli sunt bărbaţi, probabil cărţile lor sunt la fel de misogine ca ale noastre.

MARIE: Cine a auzit de o femeie istoric?

VICKY: Nimeni. De aceea toate cărţile vorbesc despre istorie ca şi cum toate lucrurile importante au fost făcute de către bărbaţi şi toţi oamenii importanţi erau bărbaţi. Într-o carte de-a mea, cred că din clasa a opta, erau cam trei pagini cu titlul „Femei renumite din istoria Americii". M-a îngreţoşat.

PROFESORUL: Deci părerea ta, Vicky, este că femeile au fost tratate superficial de către istorici.

VICKY: Da.

HENRY: Ei bine, ce au făcut femeile în războiul americano-spaniol? Nu văd ce legătură are treaba asta cu femeile cu ce discutăm noi aici.

MARCIA: Cred că are o mare legătură. Henry, tu erai cel care se plângea că nu ni se spune povestea până la capăt. Ei bine, a nu vorbi despre ce au făcut femeile este ca şi cum ai omite o parte din poveste.

HENRY: Da, dar femeile nu au *făcut* niciodată nimic. Ele nu au încheiat tratate, n-au format guverne, n-au fost căpitani de vas, exploratori sau *orice* altceva.

VICKY: Exact atitudinea despre care vorbeam. Citești cărți scrise de *bărbați* și crezi că *bărbații* fac totul. Nu pretind că femeile au fost generali, dar au avut și ele contribuții care sunt ignorate sau nu sunt considerate prea importante.

PROFESORUL: Păreți foarte interesați de modul în care se scrie istoria, și mai ales de cât de părtinitoare este, așa cum a arătat Vicky în privința ignorării femeilor. Acest lucru pare o schimbare față de sentimentul pe care îl aveam, și anume că vă plac cărțile pe care le-ați citit despre războiul americano-spaniol.

VICKY: Henry și cu Brian au spus asta.

BRIAN: Ce am spus?

VICKY: Că vă plac acele cărți. Vorbeați despre cum descriu în mod corect războiul și cum nu încearcă să prezinte doar într-o lumină pozitivă Statele Unite. Ei bine, aceste cărți nu sunt prea corecte față de femei. Sora mea are un curs la universitate și are niște materiale care arată cum trebuie evaluat limbajul din cărți pentru a vedea în ce măsură este orientat împotriva femeilor. O să o rog să mă ajute să mă uit prin aceste cărți și o să vă arăt săptămâna viitoare.

BRIAN: Bine, dar cum rămâne cu celelalte deformări?

PROFESOR: Vă interesează să aflați cum să citiți printre rânduri și să aflați adevărul atunci când lecturați cărți de istorie — adevărul nu numai despre femei, dar și despre orice alte aspecte pe nedrept ignorate. Nu-i așa?

HENRY: Da. Cum evaluăm ceea ce citim?

PROFESORUL: Vicky ne-a promis că ne va împărtăși câteva mijloace de evaluare. Brian a sugerat să citim o varietate de cărți și Henry, cred că tu ai sugerat să facem rost de cărți străine pentru a face o comparație. Mai sunt și alte idei?

MARIE: Cred că avem nevoie de un expert. Putem ruga un istoric să vină și să ne spună ce să facem sau să ne răspundă la întrebări. Vecinul meu predă istoria la facultate și poate va veni.

VICKY: Încă un bărbat istoric. (*Ridică din umeri.*)

MARIE: Nu cred că este părtinitor. De fapt, l-am putea întreba despre misoginismul din cărțile de istorie.

NANCY: Ne-ați putea aduce câteva din referințele din bibliografie.

PROFESORUL: Te referi la cele din manualul pe care îl folosim?

NANCY: Da.

CLAUDIA: Cred că ar trebui să amânăm discuția despre războiul americano-spaniol până rezolvăm celelalte lucruri. Nu-mi vine să cred că tot ce am citit poate fi, știți, neadevărat. Când vorbea Vicky, mă gândeam, și are dreptate, că nicio carte din câte am citit nu a arătat cât de importante au fost femeile. Așa că pot oare să mai am încredere în celelalte lucruri pe care le-au scris?

PROFESORUL: Iată câte avantaje există în studiul și evaluarea cărților de istorie.

CLAUDIA: Așa e.

GRUPUL: *(Este de acord)*

PROFESORUL: Bine. Hai să facem un program pentru ce o să facă fiecare. Eu voi lua de la bibliotecă referințele până marți. Vicky, când poți preda referatul tău? (*Se fac aranjamente pentru a stabili ce va face fiecare membru din grupul de studiu.*)

În mai puțin de zece minute discuția a schimbat radical direcția clasei spre o explorare a materialelor istorice și spre dezvoltarea unui set de criterii de evaluare a textelor și ale altor cărți folosite la cursul de istorie de la școală.

Ați observat cum profesorul nu a folosit niciunul dintre cele Douăsprezece Obstacole și s-a bazat aproape în întregime pe Ascultarea Activă? Aceasta este cheia discuțiilor eficiente.

Profesorii care folosesc Ascultarea Activă pentru a impulsiona discuțiile află despre interesele, talentele, punctele forte și slăbiciunile membrilor grupului. Punctele forte și talentele speciale pot fi ulterior folosite pentru a ajuta întreaga clasă (sau întregul grup) să învețe. Deficitele sau slăbiciunile pot fi reținute pentru o îmbunătățire ulterioară a planului de lecție.

Încă o observație: nimic nu inhibă discuțiile mai mult decât atitudinea critică. Profesorii trebuie să spună clar că grupurile de discuție sunt create pentru a spori procesul de învățare, nu pentru a judeca sau a pune note. Orice observație făcută de profesor, dacă nu este exprimată clar sau este nu scrisă pe tablă, pentru toți, poate fi luată ca amenințătoare.

Frica de evaluare este şi un obstacol în calea participării. Iată o mică parte din discuţia unei clase de liceu în care profesorul foloseşte Ascultarea Activă pentru a face faţă remarcilor negative ale unui membru al clasei[8]:

MADELINE: ... Deci cred că forarea după petrol trebuie oprită.
STEVE: Ce prostie poţi spune. Ce ştii tu despre asta?
MADELINE: (*defensiv*) Ei bine, dacă ai asculta din când în când, poate ai auzi şi tu ce ştiu. Tocmai am terminat de explicat motivele pentru care cred asta.
PROFESORUL: Consideri că ţi-ai susţinut bine punctul de vedere, Madeline, şi te superi când Steve nu este de acord cu tine.
MADELINE: Exact! El e de fapt cel ce nu ştie despre ce vorbeşte.
PROFESORUL: Te îndoieşti de Steve.
MADELINE: (*Dă din cap aprobator.*)
PROFESORUL: Dar Steve, văd că ai opinii contrare puternice faţă de ceea ce a spus Madeline. Nu eşti deloc de acord.
STEVE: Exact. (*Continuă prin susţinerea faptului că este nevoie de o producţie mai mare de petrol.*)
PROFESORUL: Vezi problema dintr-un alt unghi faţă de ceea ce a prezentat Madeline.
MADELINE: Ei bine, sunt de acord cu Steve că avem nevoie de mai mult petrol, dar nu putem pune în pericol oceanul cu deversări ca cea din Alaska.
STEVE: Nu trebuiau să deverseze petrolul.
PROFESORUL: Să înţeleg că opiniile voastre diferite se referă la deversările în ocean, nu la continuarea sau oprirea forării în ocean.
AMÂNDOI: (*Sunt de acord.*)

Prin evitarea „obstacolelor" evaluante, profesorul i-a ajutat pe aceşti elevi să-şi clarifice poziţiile şi să ajungă la o nouă definiţie

[8] Exemplu oferit de Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.

a problemei. Comparați aceasta cu următoarea reformulare a aceleiași discuții — de data aceasta profesorul folosește aceeași discuție în contradictoriu pentru a da o lecție de bune maniere și de logică. Iată cum ar putea fi:

MADELINE: ... Deci cred că forarea după petrol trebuie oprită.
STEVE: Ce prostie poți spune. Ce știi tu despre asta?
MADELINE: (*defensiv*) Ei bine, dacă ai asculta din când în când poate ai auzi și tu ce știu. Tocmai am terminat de explicat.
PROFESORUL: Stați așa, voi doi. N-are niciun rost să vă tot contraziceți și să folosiți cuvinte urâte. Steve, dacă nu ești de acord, pur și simplu spune: „Nu sunt de acord". Nu trebuie să spui că Madeline este proastă doar pentru că nu ești de acord cu ea. Și, Madeline, poate că Steve chiar te-a ascultat. Doar pentru că nu este de acord nu înseamnă că nu a fost atent. Bine, acum continuați.
MADELINE: Eu am terminat.
STEVE: (*Liniște*)

Din păcate, se spune că dezbaterile de idei din clasă nu pot avea loc decât după ce elevii sunt mai mari. Elevii din orice clasă au capacitatea de a purta discuții productive, fără prea multe chestionări sau îndrumări din partea profesorului.

Un profesor din Chicago ne-a dat o casetă cu o discuție din clasă purtată de niște băieți de nouă ani din clasa a treia care au fost puși într-o grupă specială deoarece citeau foarte greu. Șapte dintre ei nu au trecut de clasa întâi sau a doua, iar unul dintre ei a fost timp de doi ani într-o clasă pentru cei cu probleme emoționale. Toți aveau dificultăți la exprimarea în scris sau orală. Ceea ce urmează este o transpunere a discuțiilor acestui grup, imediat după ce li s-a arătat la clasă o emisiune TV. A se observa cum profesorul folosește aproape exclusiv Ascultarea Activă, precum și niște „deschizători de drumuri".

PROFESORUL: Să ne gândim la emisiunea TV pe care am urmărit-o. Poate cineva să ne rezume ce s-a întâmplat?
MARK: Era despre o fată care a vrut să devină o patinatoare bună, și când a ajuns pe gheață a căzut și toată lumea a râs de ea.
JERRY: Da, și profesoara a căzut o dată și toată lumea a râs de ea.
JACK: Și mai târziu profesoara a mințit pentru că nu mai voia ca lumea să râdă de ea.
MARK: Au râs atât de mult de fată, încât, data următoare când copiii s-au dus să patineze, ea și-a pus un bandaj mare pe genunchi și a spus că nu poate patina pentru că este lovită.
PROFESORUL: A mințit pentru ca ceilalți să nu mai râdă de ea.
JACK: Da. Și să ne amintim că și profesoara a făcut la fel. Le-a spus copiilor că nu poate merge la patinoar pentru că are o ședință, dar copiii au văzut-o după școală, deci nu era într-o ședință.
PROFESORUL: Te-a surprins că un profesor ar face asta.
CEILALȚI: Cu siguranță.
JERRY: Dar nici nu a fost frumos ca lumea să râdă de ea.
MARK: Ei au râs din nou de fată când a ieșit la tablă și nu a știut să scrie niciun cuvânt.
JERRY: Asta a fost trist.
PROFESORUL: Becky din emisiunea TV a întrebat: „Cum poți face ceva când toți ceilalți râd de tine?"
MARK: Cred că s-a simțit oribil.
TOMAS: Ca și cum i-ar fi fost frică să mai facă ceva pentru că ceilalți vor râde de ea.
PROFESORUL: Îi era frică să mai facă ceva.
KEN: Și îi este atât de frică, încât trebuie să se prefacă.
PROFESORUL: Se pare că ați fost, la rândul vostru, în situații în care cineva a râs de voi.
CEILALȚI: Da.
TOMAS: Îmi amintesc că am făcut ceva odată și copiii au râs, iar eu m-am simțit oribil.
JERRY: Și eu am pățit la fel.
MARK: Doare.
PROFESORUL: Este foarte dureros.
TOMAS: Doare atât de tare că ți se pune un nod în gât.
MARK: Sau chiar în inimă.

JERRY: Doare atât de tare, că îți vine să-i lovești.
MARK: Sau să-i bați.
KURT: Mă jucam cu mingea odată, acasă la un prieten, și acolo erau și niște băieți mai mari, iar când am aruncat mingea, ei au luat-o și au început să râdă. Cum să lovesc niște copii mai mari?
PROFESORUL: Este și mai înfricoșător și dureros atunci când cei ce râd de tine sunt mai mari.
KURT: Pur și simplu, am fugit acasă.
PROFESORUL: Oamenii fac multe lucruri pentru a evita să se râdă de ei.
JERRY: Unii se bat.
MARK: Da, și unii mint.
TOMAS: Cum rămâne cu cei care se prefac?
MARK: Presupun că trebuie să înveți să fii expert în ceea ce faci și astfel nimeni nu o să mai râdă de tine.
KURT: Dar nu poți fi expert în toate.
PROFESORUL: Este imposibil să fii bun tot timpul.
KURT: Cu siguranță.
MARK: Eu mă dau mult cu rolele pentru a fi bun. Nu-mi pasă dacă alții râd, pur și simplu exersez.
KURT: Poate vor râde când o să faci altceva decât să te dai cu rolele. Ca atunci când îți faci temele și nu înțelegi ce citești.
TOMAS: Atunci trebuie să minți sau să te prefaci.
PROFESORUL: Oare este vreo diferență între o minciună mică și una mare?
MARK: Cu siguranță că este o diferență. O minciună mică se poate transforma în una mare, și, dacă faci asta des, devii un mare mincinos.
PROFESORUL: Devine obicei.
CEILALȚI: Da.
KURT: O minciună mai mică nu îți creează la fel de multe necazuri ca una mare.
JACK: Am mințit-o o dată pe mama. Am ajuns târziu acasă și i-am spus că a trebuit să stau după ore, deși nu a fost așa.
PROFESORUL: Ai simțit că trebuie să scapi, așa că ai mințit.
JACK: Nu mai mințisem până atunci și am vrut să văd cum este.

PROFESORUL: Era un sentiment nou și ai vrut să descoperi cum e.

JACK: A fost destul de rău pentru că mama m-a prins cu minciuna și nu am avut voie să mă joc o săptămână.

JERRY: Mă simt vinovat când mint.

MARK: Mie mi-e rușine.

JERRY: E mai bine să spui adevărul.

PROFESORUL: Oamenii mint uneori pentru a salva aparențele. Știe cineva ce înseamnă asta?

TOMAS: Poate oamenilor nu le place de tine dacă uneori le spui adevărul.

PROFESORUL: Este deci important pentru voi să vă placă lumea; și vă este teamă că, dacă spuneți adevărul, uneori s-ar putea să nu vă mai placă, așa că până la urmă spuneți o minciună.

TOMAS: Cam așa este.

PROFESORUL: Oare ce este mai important: ce cred prietenii despre tine, ce crezi tu despre tine sau ce cred adulții despre tine?

JERRY: Ceea ce cred adulții despre tine, deoarece, dacă nu le place de tine, te pot părăsi sau te pot vinde. Ei cred: „Nu e bun, o să-l arunc și iau pe altcineva".

KURT: Nu poți vinde o persoană.

JERRY: Dar te pot plesni dacă nu le place de tine.

PROFESORUL: Deci pentru voi este important ce cred adulții, dacă nu se înfurie pe voi și nu vă fac rău.

JERRY: Sigur.

MARK: Cred că e mai important ce crezi tu despre tine însuți, e păcat să nu te placi. Ce contează că alții te-ar putea plăcea dacă tu ai fi nefericit și nu ți-ar plăcea de tine?

TOMAS: Cred că sunt valabile toate trei. Pentru că vrei ca prietenii tăi să te placă, dar vrei să te placi și tu așa cum ești. Altfel, ai putea face lucruri îndrăznețe și ți-ai putea face rău. Apoi trebuie să ai și părinți, pentru că altfel nu ai putea mânca sau face altceva.

JERRY: Da, asta cred și eu.

PROFESORUL: Acum ești de acord cu Tomas.

JERRY: Da.

MARK: Cred că dacă ar fi toate trei, oamenii nu ar mai râde doar de tine.
TOMAS: Adică ați putea râde împreună.
JERRY: Da, n-aș mai fi așa necăjit. Și nu mi-ar mai păsa dacă râd de mine sau cu mine.
PROFESORUL: Acum ai o părere mai bună despre tine.
JERRY: Cu siguranță.
PROFESORUL: Ei bine, băieți, ne-a expirat timpul. A fost o discuție interesantă.
JERRY: Îmi place să vorbim așa.
PROFESORUL: Apreciezi timpul petrecut împreună.
CEILALȚI: Da, și noi.

Profesorul a povestit următoarea întâmplare care a avut loc după această fascinantă discuție:

După ce am terminat, Jerry a întrebat dacă poate să asculte caseta cu discuția. I-am spus că da, și Jerry a mers la colțul de artă, a luat o bucată mare de hârtie și creioane colorate și a revenit. A pornit caseta și a ascultat, cu volumul la maximum, și a început să mâzgălească linii largi galbene și portocalii, verzi și mov.

Atunci când aproape a terminat, i-am spus: „Ai sentimente vesele astăzi".

„Da", a răspuns. „Galbenul și portocaliul sunt sentimentele bune pe care le-am avut *noi* astăzi, iar verdele și movul sunt sentimentele mai confuze."

Apoi a luat un creion negru și a acoperit o mare parte din hârtie, lăsând totuși să străbată la lumină unele pete aprins colorate.

„Deasupra acelor sentimente calde, dar puțin confuze, sunt cam multe sentimente rele", am spus.

„Acesta este grupul nostru de lectură", a răspuns. „Încă sunt destule sentimente rele, dar unele emoții bune încep să iasă la iveală."

În cadrul discuției din ora acestui profesor, am observat cum niște copii de opt și nouă ani s-au adâncit în niște probleme de

o importanță vitală pentru ei: critica din partea altora și minciuna. Ascultarea Activă i-a ajutat să fie deschiși și onești. Prin evitarea judecăților, profesorul a lăsat toată responsabilitatea direcționării discuției în grija copiilor. *Aceasta este educația în forma ei cea mai bună.*

Ceea ce nu reiese din transcriptul casetei este efectul acestui tip de discuție nedirecționată. Potrivit profesorului, Jerry, băiatul care a vorbit foarte mult, nu a mai participat niciodată la vreo discuție în grup; și Jack, care de obicei se bâlbâia atât de mult, încât nu prea vorbea, nu numai că a fost deschis și a vorbit des, dar a făcut-o *fără să se mai bâlbâie.*

CUM SĂ FOLOSEȘTI ASCULTAREA ACTIVĂ PENTRU A FACE FAȚĂ REZISTENȚEI ELEVULUI

Toți profesorii au de-a face la un moment dat cu atitudini de rezistență: elevii nu vor întotdeauna să învețe ceea ce profesorii doresc să le predea. Această rezistență poate lua multe forme, de la inactivitatea pasivă la refuzul deschis de a coopera. Din păcate, cei mai mulți profesori nu reușesc să decodeze rezistența ca indiciu că elevii au dificultăți. În loc să le înțeleagă împotrivirea, ei intervin cu „obstacole". Iată câteva exemple din realitate:

Situație: Profesorul de gimnaziu îi roagă pe elevi să deseneze șase mingi.

MATT: Nu pot să desenez foarte bine o minge.
PROFESORUL: Ei, mingile sunt ușor de făcut. Ale tale sunt bune. (CONFIRMARE, SUSȚINERE)
MATT: Nu și pentru mine.

Situație: Elevii de clasa întâi desenează.

MARIA: Desenul meu a ieșit foarte urât, așa că nu o să-l predau. Nu cred că vreți să-l vedeți.
PROFESORUL: Cu siguranță e bun și *chiar* vreau să-l văd, așa că te rog să-l predai. (CONFIRMARE)
MARIA: (*Își ține coala cu fața în jos.*)
PROFESORUL: Hai, Maria! Predă-l! (A COMANDA, A ORDONA)

Situație: Prima zi de școală în clasa a doua. Anna privește pe fereastră.

PROFESORUL: Ce faci, Anna?
ANNA: Nimic. (*Pauză*) Trebuie să venim la școală în fiecare zi?
PROFESORUL: Bineînțeles că da. Am venit în fiecare zi și anul trecut. Ce te face să crezi că anul acesta nu vom face la fel? (APELUL LA LOGICĂ, INTEROGATORIUL)

Situație: O clasă de liceu citește lecția de la ora de engleză. Cory își ține capul pe bancă cu ochii închiși.

PROFESORUL: Ce se întâmplă, Cory, ești plictisit? (A INTERPRETA)
CORY: Nu, sunt obosit.
PROFESORUL: (*Râsete*) Nu vrei să-ți aducem un pat și să-ți cântăm un cântec de leagăn? (*Toată lumea râde în afară de Cory.*) (SARCASM)

Situație: Jessicăi i-a trebuit o dimineață întreagă să termine o sarcină pe care ceilalți elevi de clasa a patra au realizat-o în câteva minute. Este aproape timpul de pauză și ea tot nu a încheiat.

JESSICA: Nu pot termina asta.
PROFESORUL: Jessica, va trebui să faci asta chiar dacă o să pierzi toată pauza, așa că îți sugerez să te întorci la treabă. (A AMENINȚA, A IMPLICA)

Rezistența la învățat este aproape mereu un semn că elevul are probleme în viața sa și că acest lucru interferează cu abilitatea lui de a funcționa în Zona de Predare-Învățare din Fereastra Comportamentală. În loc să fie pedepsit pentru comportamentul lui, este de datoria profesorului să-l ajute pe elev să revină cât de repede posibil la o stare mai receptivă față de învățătură.

Iată cum ar fi putut să se dezvolte una dintre situațiile anterioare dacă profesorul ar fi ascultat elevul în loc să folosească logica și chestionările:

Situație: Prima zi de școală în clasa a doua. Anna privește pe fereastră.

PROFESORUL: Ce faci, Anna?
ANNA: Nimic. (*Pauză*) Trebuie să venim la școală în fiecare zi?
PROFESORUL: Mi se pare că vrei să fii afară în loc să stai aici în clasă.
ANNA: Da. Nu e nimic de făcut aici. Stai toată ziua jos și citești și scrii.
PROFESORUL: Ți-e dor să te joci afară așa cum ai făcut-o toată vara.
ANNA: Da. Să mă joc, să înot, să mă cațăr în copaci.
PROFESORUL: A fost distractiv, așa că este greu să renunți la asta și să te întorci la școală.
ANNA: Da. Sper că vara va veni iar repede.
PROFESORUL: Abia aștepți vara următoare.
ANNA: Da, când vara următoare va veni, o să pot face ce vreau *eu* să fac.

Profesorul înțelege acum întrebarea Annei despre mersul zilnic la școală ca fiind un *cod pentru problemele pe care le are*. În loc să răspundă rapid, profesorul ascultă sentimentele din spatele întrebării. Întrebările „codate" într-un mod particular sunt indicii excelente că elevii au probleme. Spunem că întrebările sunt codate „în mod particular" atunci când chestionează ceea ce este evident,

când par deplasate, când nu se potrivesc cu ceea ce știi deja despre elev.

Iată câteva întrebări care așteaptă altceva decât niște răspunsuri „logice". Ele sunt mesaje codate, iar în spatele lor există o problemă:

„Vom avea un test din lecția asta?"
„De ce trebuie să ne echipăm pentru ora de educație fizică?"
„Matematica este mai importantă decât științele naturii?"
„De ce e nevoie la școala asta de patru ani de engleză?"
„Nu a venit încă pauza?"
„De ce trebuie ca băieții să se laude mereu?"
„Îți trebuie multă matematică dacă vrei să te faci inginer?"
„Ați avut vreodată acnee?"
„De ce să învățăm asta?"
„Cum e atunci când mori?"

Acestea și alte mii de întrebări transmit multe semne, inclusiv pe cel care spune că Ascultarea Activă este necesară. Uneori, aceste întrebări vor fi puse sub formă de afirmații — de exemplu: „Pun pariu că aveați coșuri când erați de vârsta mea". Sau: „Trebuie să fie oribil atunci când mori". Indiferent că sunt formulate ca întrebări sau afirmații, aceste mesaje cer o Ascultare Activă pentru a se ajunge la problema reală.

Uneori rezistența poate fi „pe față", ca în următorul schimb de replici:

PROFESORUL: ... Deci Organizația Națiunilor Unite a fost creată pentru a le da statelor posibilitatea de a-și rezolva problemele prin negociere în loc de război.
ELEVUL: Astea sunt prostii. Nu știți despre ce vorbiți.
PROFESORUL: Te enervează să auzi asta.
ELEVUL: De-a dreptul. Mai mult, este doar o propagandă pentru a-i ține pe oameni liniștiți cât timp politicienii fac ceea ce vor.

PROFESORUL: Nu ai încredere în ONU. O privești ca pe ceva care îi oprimă pe oameni, în loc să îi ajute.

ELEVUL: (*calmându-se*) Da. Organizația a apărut în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, nu-i așa? Ei bine, uitați-vă la lumea de astăzi. Terorism, războaie, crize energetice, poluare, suprapopulație. Aceleași probleme pe care le-am fi avut și fără ONU. ONU nu este mai presus cu nimic față de guvernele marilor puteri, și ele sunt toate corupte.

PROFESORUL: Ești destul de descurajat de ineficiența ONU.

ELEVUL: Da. Nu este totuși vina ONU. Este vina guvernelor care permit industriei să distrugă planeta și care încep diverse războaie... tot ce fac este să vorbească aiurea la ONU.

PROFESORUL: Te deranjează poluarea și războaiele și ești dezamăgit că ONU nu este mai eficientă în a le stopa.

ELEVUL: Exact. Trebuie mai întâi să ne curățăm guvernele. Pe urmă poate că ONU își va învăța lecția și va începe să fie de folos.

PROFESORUL: Așa deci, crezi că mai întâi trebuie să ne îmbunătățim guvernele, și *pe urmă* vom putea începe să ne ocupăm de problemele mai largi.

ELEVUL: Exact.

În mai multe privințe, rezistența ostilă și evidentă este mai ușor de manevrat decât cea ascunsă. De multe ori, profesorii spun sau fac lucruri care îi enervează pe elevi. Elevii trebuie apoi să scape de anxietățile interioare. Astfel, la fel ca elevul care s-a răzvrătit împotriva ONU, ei se pot întoarce la învățat și ascultat. Profesorii care urmează Programul Gordon sunt încurajați să privească aceste situații ca pe niște oportunități de a scoate la iveală sentimente, atitudini, idei și concepții ale elevilor.

Instructorii din cadrul PG-PE spun: „*Privește-l pe elevul care «te pune la zid» ca fiind cel mai bun prieten din clasă. El vorbește probabil în numele altora care au păreri asemănătoare, dar nu și le-au exprimat*".

Faptul că elevii nu-și exprimă dezaprobarea în mod liber nu înseamnă numaidecât că ei aprobă totul. Un profesor din cadrul PG-PE a povestit această experiență:

Inspectoratul din regiunea mea a angajat câțiva consultanți pentru a ne ajuta să facem educație cu privire la droguri. Unul dintre seminarii a fost condus de către o persoană de la Departamentul de Stat pentru Educație care le-a prezentat copiilor multe fapte și cifre care mie nu mi-au spus mare lucru. Nimeni nu a spus nimic în cadrul seminarului, dar ar fi trebuit să-i auzi pe copii după ce au ieșit de la clasă!

A ști să citești indiciile subtile, verbale și nonverbale, pe care la transmit elevii, va relaxa atmosfera din sala de curs, va crește productivitatea și va îmbunătăți procesul de învățare; de asemenea va scădea nivelul bârfelor ulterioare, sub orice formă ar apărea.

CUM SĂ FOLOSEȘTI ASCULTAREA ACTIVĂ PENTRU A-I AJUTA PE ELEVII DEPENDENȚI

Utilizarea generală a „obstacolelor" de către părinți și profesori îi face pe elevi să adopte anumite metode de adaptare. Una dintre cele mai obișnuite tehnici folosite de elevi pentru a face față mesajelor adulților care avertizează, amenință, comandă, moralizează, apelează la prelegere, dau instrucțiuni, evaluează, diagnostichează, empatizează, ironizează, asigură, laudă, întreabă, stereotipizează și învinovățesc este să devină supuși, dependenți și necomunicativi.

Un profesor de gimnaziu, cu o experiență de mai mult de două decenii, vorbește despre problema elevilor supuși:

Cu cât predau mai mult, cu atât mai mult mă îngrijorează copiii tăcuți. Am câțiva care mi-aș dori să tacă mai mult, dar vorbesc de elevul care nu poate face nimic fără atenția mea constantă — cel care, dacă este lăsat singur, începe să viseze, nu-și

asumă riscul de a greși sau plânge dacă face vreo greșeală. Cei care mă sperie cu adevărat sunt cei mereu politicoși, care spun: „Da, domnule", fac tot ce le spun, dar suferă pe dinăuntru. Am trăit destul încât să-i văd pe unii dintre aceşti copii ajungând la maturitate şi, credeți-mă, cei tăcuți au uneori cele mai mari probleme.

Pentru a-i ajuta pe elevi să-şi dezvolte capacitatea de a-şi utiliza propriile resurse şi să se bazeze mai puțin pe ceilalți, dascălii trebuie să lămurească din start cui i se atribuie problema. După cum am spus, localizarea corectă a elevului în Fereastra Comportamentală este primul pas.

Să presupunem că un copil de clasa a doua îi spune profesoarei lui: „Nu ştiu cum să desenez acoperişul de la casa mea".

Mulți profesori identifică în mod greşit problema ca fiind de atribuția lor. („Trebuie să mă duc acolo şi să rezolv problema".) Efectul este că ei plasează acest comportament în partea de jos a Ferestrei Comportamentale (vezi figura 4-1):

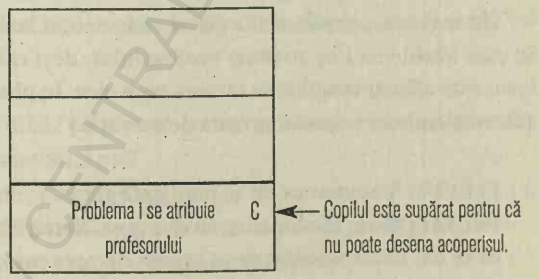

Figura 4-1.

Prin plasarea acestui comportament în zona în care problema este de atribuția profesorului, acesta plantează sămânța dependenței. Odată ce profesorul îşi asumă acea problemă, următorul pas este de obicei folosirea unui „obstacol" pentru a încerca să îl facă pe elev să-şi schimbe comportamentul — i se spune, de

exemplu: „Încearcă, încearcă din nou"; sau, și mai rău, i se arată elevului cum ar trebui să deseneze acoperișul. Rezultatul — și mai multă dependență.

Dorința de independență și responsabilitate este puternică în noi toți. Este ca un bloc de granit. Ciobirea sursei independenței îl va micșora. De fiecare dată când un profesor îl face pe un elev să se apuce o direcție străină tipului de probleme care îl afectează — de fiecare dată când elevul cedează presiunii de a se comporta după dorințele profesorului, deși schimbarea îl privește doar pe elev —, atunci o mică parte din blocul independenței este ciobit și supunerea devine mai ușoară data viitoare.

Iată câteva exemple care arată cum profesorii, prin atribuirea incorectă a sursei problemei și prin folosirea „obstacolelor", știrbesc din independența elevului:

1. PROFESORUL: Charlene, ești prea tăcută. Trebuie să te implici mai mult în discuție.

(În acest caz, profesorul a plasat tăcerea lui Charlene în Zona în care Problema i se atribuie Profesorului, deși rareori un profesor este afectat tangibil de tăcerea unui elev. În plus, profesorul a făcut o *evaluare negativă* urmată de o *soluție*.)

2. ELEVUL: Matematica mi se pare prea grea.
PROFESORUL: Matematica nu este grea, Randy. Problema este că te dai bătut imediat ce te lovești de ceva mai greu. Acum, încearcă din nou.

(Profesorul nu a reușit să decodeze mesajul lui Randy, *l-a contrazis* și apoi *a analizat* de ce Randy se simte așa. În final, profesorul *i-a oferit o soluție* copilului.)

3. ELEVA: (*Face deja al treilea drum la catedră în ultimele cinci-sprezece minute*) Acesta este răspunsul corect?

PROFESORUL: Știi doar că răspunsul este corect, Cindy. De ce tot vii să mă întrebi?

(Acest profesor a plasat nesiguranța lui Cindy și nevoia ei de aprobare în Zona în care Problema i se atribuie Profesorului, a *analizat-o* și apoi a *chestionat-o* în legătură cu motivele ei.)

4. PROFESORUL: (*Îl vede pe timidul Allen mâzgălind pe o bucățică de hârtie în loc să își facă tema*) Ce faci Allen?
ALLEN: Nimic. (*Strecoară hârtia într-un caiet.*)
PROFESORUL: Nu te interesează ce facem noi aici?
ALLEN: (*În șoaptă*) Nu.
PROFESORUL: Vorbește tare! Te plictisește ora?
ALLEN: Nu.
PROFESORUL: Și atunci, de ce pierzi vremea? Dacă știi ce este bine pentru tine, fă-ți treaba și predă tema asta.
ALLEN: (*Se întoarce la mâzgâlit imediat ce pleacă profesorul.*)

(Acest profesor și-a atribuit în mod greșit plictiseala și dezinteresul lui Allen; apoi l-a luat la întrebări, după care a încheiat cu o *amenințare.*)

5. PROFESORUL: (*O observă pe Lori cu capul pe birou, plângând*) Ce s-a întâmplat, Lori?
LORI: (*Printre dinți*) Nu știu.
PROFESORUL: Plângi tu de ceva. Ce te-a făcut să plângi?
LORI: (*Printre lacrimi*) Nimeni nu mă place.
PROFESORUL: (*Își trage scaunul lângă Lori și își pune brațul în jurul umerilor ei.*) Doar ți se pare. Toată lumea te place! Ești atât de dulce și de drăguță, cu excepția momentelor când plângi așa. Hai, înveselește-te! (*O mângâie pe obraz*) Te simți mai bine acum?

(Acest profesor a refuzat o lase pe Lori să se simtă rău, a folosit *analiza, evaluarea pozitivă* și în final i-a *comandat* lui Lori să se simtă diferit.)

Repetarea unor astfel de interacţiuni, zi după zi, săptămână după săptămână, este elementul care îi face pe elevi să nu mai aibă încredere în propriile sentimente, să fie dependenţi de sentimentele „mai sigure" şi să se comporte după cum le spun alţii.

Dacă profesorii din exemplele de mai sus i-ar fi lăsat pe elevi să-şi asume problemele, acestea ar fi fost răspunsurile lor empatice:

LUI CHARLENE: „Mi-e teamă că ai ceva pe suflet. Vrei să vorbeşti despre asta?"
LUI RANDY: „Chiar îţi dă bătăi de cap."
LUI CINDY: „Te simţi nesigură."
LUI ALLEN: „Se pare că nu te interesează ce se întâmplă în clasă. Hai să vorbim puţin despre asta."

LUI LORI: „Chiar te supără ceva."
LORI: (*Printre lacrimi*) „Da, nimeni nu mă place."
PROFESORUL: „Te simţi singură."

Toţi elevii vor avea probleme ce-i vor necăji la un moment dat şi, din când în când, comportamentul lor le va crea de asemenea probleme. În acele momente, profesorii pot fi de ajutor dacă refuză să-şi asume ei problema. În schimb, dacă folosesc Ascultarea Activă pentru a-i determina pe elevi să caute soluţii *interioare* la aceste conflicte *interioare*, ei vor *spori* blocul de granit al independenţei şi responsabilităţii şi în niciun caz nu-l vor micşora.

Iată un exemplu dat de un participant din cadrul unui training PG-PE din Idaho:[9]

Eram consilier într-un program de susţinere a liceenilor. O elevă din cadrul acestui program era foarte timidă şi îi venea greu să facă parte dintr-un grup de elevi sau să discute cu adulţii. Vedeam că îi este frică de ceva. Atunci când încercam să îi spun ceva, ea se îmbufna sau ieşea din încăpere. Aşa că am început să-mi

[9] Exemplu oferit de dr Michael Eisenbeiss, Boise, Idaho.

folosesc talentele de consilier: „Știu că te ascunzi de mine și este în regulă. Abia aștept să ne vedem la prânz". Primul pas pe care l-a făcut în interacțiunea cu mine a fost să deseneze o tânără care exprima atâta suferință și disperare, încât mi-a venit să plâng. Apoi a început să îmi scrie despre sentimentele ei. I-am răspuns dintr-o atitudine de Ascultare Activă. Pe urmă a reușit să stea de vorbă cu mine. Pe la sfârșitul verii putea vorbi deschis. I-am propus de câteva ori să lucreze ca bonă și s-a purtat grozav cu copiii.

Iată câteva din problemele frecvente care aparțin elevilor și la care profesorii răspund ca și cum ar fi de atribuția lor.

Se pare că Martin nu-și poate termina temele.
Erin se consideră urât.
Dillon nu se poate hotărî ce meserie să urmeze.
Krista își urăște părinții.
Lui Lawrence îi este frică de băieții mai mari.
Lydia crede că este însărcinată.
Robert este dezamăgit că nu mai este în echipă.
Margo nu are prieteni.
Lui Dave nu îi plac lecțiile de pian.
Emily este nervoasă deoarece a pierdut un meci de tenis important.
Lui Enrique îi este frică că oamenii vor râde de el dacă greșește.
Lui Max îi este frică de întuneric.
Karen se consideră prostuță.
Grace este șocată de comportamentul altor elevi.
Philip este enervat din cauza algebrei.
Lui Manuel îi este frică de foc.
Lui Molly îi este frică să meargă la grădiniță.

Elevii se ciocnesc adesea de aceste probleme cotidiene. Aceste probleme *le aparțin*. Atât timp cât se luptă cu ele și le rezolvă, ei învață cum să facă față sentimentelor negative și să găsească

soluții. Ei își vor dezvolta încrederea, autonomia și independența până acolo încât se vor baza pe propriile forțe, vor avea încredere în propriile sentimente și își vor asuma consecințele propriilor alegeri.

Cel mai mare deserviciu pe care profesorii îl fac elevilor este să se grăbească să le rezolve problemele, negându-le astfel o experiență crucială: asumarea consecințelor propriilor alegeri.

Iată cum a decurs dialogul dintre o profesoară și o elevă care a uitat să își aducă la școală caietele și cartea pentru ora de matematică.[10] Observați cum profesoara, bazându-se pe Ascultarea Activă, o lasă pe elevă *să se confrunte cu problema*. Și, destul de repede, eleva ajunge la propria-i soluție.

ELEVA: Mi-am uitat acasă materialele pentru ora de matematică.
PROFESOARA: Hmm, văd că ai o problemă.
ELEVA: Da, am nevoie de foaia pe care mi-am scris tema, de cartea de matematică și de foaia de hârtie pe care am început să lucrez.
PROFESOARA: Mă întreb ce soluții ar exista.
ELEVA: Aș putea să o sun pe mama și să o rog pe ea să-mi aducă... dar uneori nu aude telefonul.
PROFESOARA: Atunci s-ar putea să nu meargă.
ELEVA: Aș putea aduce o carte de la centrul de matematică și să iau o altă bucată de hârtie pentru că știu la ce pagină am rămas.
PROFESOARA: Se pare că ai rezolvat problema.
ELEVA: Da.

Majoritatea profesorilor care se află într-o situație similară i-ar fi ținut o predică elevei sau ar fi mustrat-o, după care ar fi terminat cu soluția: „Du-te chiar acum acasă și adu lucrarea aceea."

[10] Exemplu oferit de Marlene Anderson.

CUM SE POATE PROFITA DE GRUPURILE DE DISCUȚII CENTRATE PE ELEV

În timpul unui an școlar multe evenimente pot speria, stimula sau bloca gândurile elevilor, nelăsându-i să se mai concentreze asupra școlii. Aceste evenimente pot varia de la vremea urâtă, un eveniment social important, violență, droguri până la o tragedie națională sau la amenințarea iscării unui război. Stabilitatea emoțională a elevilor este zdruncinată. Le este greu să mai lucreze. A pretinde că aceste sentimente ale elevilor nu există, sau a le ignora, înseamnă a lăsa frustrarea să-i cuprindă pe toți.

Profesorii care învață să perceapă indiciile ce le spun că elevii lor sunt preocupați de ceva îi pot ajuta pe școlari să facă față sentimentelor lor mai întâi prin darea la o parte, temporar, a planurilor de predare. Apoi, ei pot conduce o discuție în clasă pentru a le permite elevilor să vorbească despre sentimentele lor. Încă o dată va fi nevoie de aptitudinea Ascultării Active.

Atunci când profesorii încearcă aceste discuții centrate pe elev, ei povestesc că stările afective sunt detensionate. Un rezultat al acestor discuții este că elevii își explorează sentimentele și atitudinile și astfel, inevitabil, devin conștienți de priorități. Acest lucru reprezintă o veritabilă dezvoltare intelectuală.

Majoritatea profesorilor programează discuțiile centrate pe elev destul de des și asta le permite elevilor să vorbească despre ceea ce vor ei să vorbească. Dialogurile încep de obicei cu o întrebare cu final deschis din partea profesorului. Această întrebare poate fi: „Despre ce vreți să discutăm astăzi?" Sau poate fi una mai deosebită: „Au fost cam multe bătăi în ultima vreme. Ce credeți despre aceste întâmplări?" După astfel de „deschizători de drumuri", profesorul folosește exclusiv Ascultarea Activă. Ideea este ca elevii să aibă confirmarea și siguranța că ideile și sentimentele lor sunt înțelese și acceptate.

Un profesor de la şcoala generală ne-a povestit experienţele lui din cadrul discuţiilor centrate pe elev:

> Au fost de mare ajutor. Uitasem cât de greu este pentru copiii de unsprezece şi doisprezece ani să înţeleagă lumea. Am fost surprins de naivităţile în care credeau, şi, în acelaşi timp, cât de profund gândeau. Unele lucruri despre care vorbeau erau mai puţin importante, cum ar fi îmbunătăţirea mâncării de la cantină. Dar au atacat şi unele subiecte importante. De exemplu, „Ce este cinstea?" şi „Au oamenii dreptul de a-i controla pe alţii pentru bine lor?" Lucruri cu adevărat serioase, lucruri la care nu m-am gândit până nu am ajuns la facultate sau chiar mai târziu. Aceste întâlniri reprezintă cea mai bună metodă pentru a-i lăsa pe copii să aleagă dintre informaţiile şi impresiile lor conflictuale.

Un incident destul de dramatic şi supărător a avut loc în clasa unui profesor care a participat la PG-PE[11]:

> Clasa tocmai începuse lecţia de caligrafie şi câţiva părinţi erau în vizită. În timp ce scriam la tablă, m-am întors şi l-am văzut pe Victor cum s-a dus la Mike şi l-a lovit de câteva ori. În timp ce încercam să-i separ, Victor s-a enervat şi şi-a pierdut controlul. După ce l-am dat afară din clasă pentru a se linişti, am continuat lecţia. La scurt timp, directorul l-a adus pe Victor înapoi în clasă, iar acesta s-a aşezat la loc cu ambii pumni strânşi. L-am întrebat dacă e gata să se apuce de treabă, dar mi-a indicat că nu, aşa că l-am lăsat în pace. La început am vrut să îi las pe părinţi să-şi termine vizita, dar am decis că ajutatul lui Victor este mai important decât dorinţa părinţilor de a vedea o oră de curs normală. Mi-am rugat clasa să-şi aşeze scaunele sub formă de cerc. Victor nu ni s-a alăturat. Am sugerat să se lase un spaţiu gol pentru scaunul lui, astfel încât să ni se poată alătura dacă va dori. Cineva mi-a sugerat să încep, aşa că le-am spus că eram supărat că Victor l-a lovit pe Mike şi că eram dezamăgit că asta s-a întâmplat cu părinţii de faţă. Le-am spus şi că

[11] Exemplu oferit de Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.

eram supărat că Victor este atât de nervos și am întrebat cum se simte Mike. Mai mulți membri ai clasei au împărtășit aceleași sentimente — numai șase din cei douăzeci și trei de copii nu au vorbit. Mike nu a vorbit, dar avea un zâmbet pe față. Apoi Robert a spus ceva, și anume că Victor nu era singurul vinovat, deoarece Mike l-a enervat în timpul pauzei.

PROFESORUL: *(către Robert)* Mike a făcut ceva care l-a supărat pe Victor?

ROBERT: Da. A venit la banca lui Victor și i-a luat covrigeii. *(În acest moment se alătură și Victor cercului.)*

MIKE: Nu-i adevărat.

CÂȚIVA COPII: Ba da, așa ai făcut.

VICTOR: Așa a fost. Jan mi-a dat câțiva covrigei și Mike i-a mâncat.

PROFESORUL: Mike a venit și ți-a luat covrigeii fără să te întrebe dacă îi dai voie.

VICTOR: Da.

PROFESORUL: Mike, Victor spune că i-ai luat covrigeii pe care i-a dat Jan.

MIKE: Am crezut că Jan a spus că pot să iau și eu.

JAN: I-am dat lui Victor câțiva covrigei, dar Mike i-a luat așa că i-am mai dat câțiva lui Victor. Mike i-a luat și pe aceștia.

ALEX: Face asta mereu. Îți face mici mizerii. Îți pune piedică sau te împinge. Apoi se poartă ca un înger.

RAY: Mai și spune lucruri urâte.

PROFESORUL: Ceea ce a făcut Mike astăzi nu pare să fie neobișnuit.

CLASA: Așa e!

PROFESORUL: Mike face lucruri care vă necăjesc.

ALEX: Cu siguranță, iar când noi facem ceva împotriva lui, noi suntem cei prinși.

PROFESORUL: Mike, colegii cred că faci mereu lucruri care îi supără.

MIKE: *(Niciun răspuns)*

PROFESORUL: Se pare că ceilalți dau de bucluc atunci când se enervează din cauza lucrurilor făcute de tine.

MIKE: Nu eu îi bag în bucluc. Pur și simplu, nu mă plac.

PROFESORUL: Crezi că nimeni din clasă nu te place.
MIKE: Unii mă plac.
PROFESORUL: Unii te plac, iar alții nu.
MIKE: Da. Și nu mă lasă să mă joc cu ei în pauze.
PROFESORUL: Ai vrea să te joci cu ei în pauze.
MIKE: Aș vrea să joc fotbal și baschet, dar Alex și Victor spun că nu pot să joc.
PROFESORUL: Când întrebi dacă poți juca, Alex și Victor îți spun că nu poți.
MIKE: Spun că nu sunt destul de bun.
ALEX: Nu i-am spus că nu poate juca. Doar că făcusem deja echipele.
PROFESORUL: Unii dintre copii hotărăsc câți să joace în timpul pauzelor.
DAVID: Ei spun: „Nu mai luăm pe nimeni".
JASON: Tom și Curt trișează.
CALVIN: Da. Inventează reguli și nu urmează regulile care nu le convin. Spun că nu au auzit de ele niciodată.
PROFESORUL: Tom și Curt sunt acum în clasa din sala 9, nu-i așa?
CÂȚIVA: Exact.
PROFESORUL: Se pare că avem câteva probleme. Aș vrea să revin la cearta dintre Victor și Mike. Va fi acuși ora prânzului. După prânz putem vorbi despre ce am putea face pentru ca toată lumea să aibă o șansă să joace. Se pare că și alții în afară de Mike vor să joace. Mai vreți să spuneți și altceva, Victor și Mike, despre ce s-a întâmplat în pauză?
VICTOR: Ar face bine să nu-mi mai ia lucrurile.
PROFESORUL: Dacă Mike ia ceva ce îți aparține fără să întrebe, te vei supăra.
VICTOR: O să-i dau un pumn în gură.
PROFESORUL: Vei fi destul de nervos încât vei vrea să îl lovești.
VICTOR: Da!
PROFESORUL: Este normal să fii nervos, dar pentru că avem o regulă care spune să nu ne batem, trebuie să găsești o altă metodă de a-ți potoli nervii. Poți să te gândești la altceva ce ai fi putut face în afară de a-l lovi?

VICTOR: Cred că am o problemă. Părinții mei spun că ar trebui să mă bat, iar școala spune că nu ar trebui.

PROFESORUL: Se pare că îți este greu să știi exact ce ai de făcut.

VICTOR: Cred că la școală nu mă pot bate. O să am necazuri dacă o fac.

BETH: Ar putea să îi spună profesorului când îl supără cineva.

LINDA: Victor ar putea să îi dea și lui Mike din gustările lui, astfel încât Mike nu va trebui să i le înșface.

CONNOR: I-ar putea spune frumos să îl lase în pace.

VICTOR: Pot să îi dau din gustările mele dacă nu mă mai deranjează și mă întreabă mai întâi dacă se poate servi și el.

PROFESORUL: Mike, Victor spune că va împărți gustările cu tine dacă îl rogi mai întâi. I-ar plăcea să nu-l mai necăjești.

MIKE: Nu prea îmi pasă de gustări. Poate mă lasă și pe mine să joc baschet în pauza următoare.

PROFESORUL: Crezi că ai fi mai vesel dacă te-ai juca cu Victor și cu ceilalți. Nu vei mai vrea să îi necăjești dacă ați putea fi prieteni.

MIKE: Da. Mi-ar plăcea să fac parte din echipă.

În această singură discuție s-au întâmplat mai multe lucruri importante: scăderea furiei lui Victor; ceea ce a învățat Mike de la colegii lui; beneficiile rezolvării problemei; ceea ce au învățat elevii din abordarea nonevaluativă a profesorului; membrii clasei l-au înțeles mai bine pe Mike și au priceput că se simte exclus; și așa mai departe.

Evident, acest incident a deranjat întreaga clasă. Procesul de predare–învățare a fost întrerupt. Atenția tuturor a fost redirecționată către incidentul plin de emoție și violență. Profesorul a organizat în mod inteligent (și curajos, de față cu părinții) o discuție la clasă, demonstrând multă încredere în abilitatea elevilor de a face față problemei. Încrederea i-a fost îndreptățită.

Iată încă o dovadă că Ascultatea Activă este principalul instrument al profesorului; rezultatul, greu de anticipat, s-a dovedit a fi unul ieșit din comun.

CUM AJUTĂ ASCULTAREA ACTIVĂ ÎN ȘEDINȚELE CU PĂRINȚII

Cele mai multe inspectorate școlare recunosc valoarea întrevederilor dintre profesori și părinți și, de aceea, le încurajează. De obicei, scopul acestor ședințe este discutarea progresului școlar al elevilor. Dar orice profesor care a participat la astfel de ședințe știe cât de departe poate ajunge discuția și cât de frustrant și deranjant poate fi acest lucru.

Inspectoratele școlare nu prea oferă cursuri special dedicate gestionării discuțiilor nelegate de aspectul școlar, care apar frecvent în cadrul ședințelor cu părinții. Iată numai câteva din nenumăratele subiecte și sentimente pe care părinții le aduc în discuție:

Obiecțiuni la adresa altor profesori.
Probleme intime legate de căsătorie și de viața de familie.
Amenințarea cu pedepsirea severă a copiilor care au rezultate școlare slabe.
Furia îndreptată împotriva profesorului și cauzată de realizările slabe ale copiilor lor.
Condamnarea școlii, a inspectoratului școlar sau a sistemului educațional.
Opinii vehemente privitoare la o metodologie de predare care ar trebui scoasă sau introdusă în școli.
Amenințarea profesorului cu represalii din cauza unor insulte imaginate.
„Prea multă cocoloșire" sau prea mare îngrijorare pentru copiii lor.
Lipsa preocupării parentale.
Exprimarea unor sentimente puternice — plâns, țipete, proferarea de obscenități.

Acestea și alte sute de probleme care ar putea apărea în timpul unei ședințe cu părinții îi găsesc pe mulți profesori nepregătiți și îi lasă neajutorați, defensivi și ostili.

Profesorii pregătiți în cadrul PG-PE știu cum să reacționeze în aceste situații.

În primul rând, ei stabilesc dacă problema este sau nu de atribuția lor. Își pun întrebarea: „Mă afectează oare concret și tangibil problema acestui părinte, exprimarea sentimentelor sale sau comportamentul lui? Oare acest părinte chiar se simte rău, sau eu sunt cel care se simte rău?"

Dacă profesorul descoperă că problema este o atribuție a părintelui — și adesea chiar așa și este —, atunci va trebui să-și pună următoarele întrebări: „Am oare timp suficient ca să mă ocup de acest părinte cu probleme? Oare îl pot ajuta cu ceva? N-ar fi mai bine să-l încurajez să-și rezolve singur problemele? Sunt în stare să accept sentimentele părintelui?"

Atunci când un profesor își construiește mental o Fereastră Comportamentală, localizează comportamentul în Zona în care Problema este de Atribuția Părintelui și decide să fie de ajutor, mai apoi unealta lui principală va fi Ascultarea Activă. În cazul în care comportamentul părintelui îl afectează concret și tangibil pe profesor, Ascultarea Activă nu va fi procedura cea mai adecvată.

Figura 4-2 poate fi de ajutor în înțelegerea acestui proces de atribuire a problemei. Fiecare afirmație reprezintă fie o întrebare, fie o observație, fie o problemă a părintelui, așa că le-am localizat pe fiecare în zona corespunzătoare a Ferestrei Comportamentale prin care profesorul îl privește pe părinte.

Majoritatea problemelor dintr-o ședință cu părinții vor fi de atribuția părinților. Dacă profesorul are timp, manifestă o atitudine de acceptare și vrea să ajute, va folosi Ascultarea Activă. Dacă nu este timp deoarece problema este prea complexă, profesorul poate sugera o altă întrevedere în care va fi pus mai mult timp la dispoziția părintelui. Dacă nu se îndeplinesc condițiile pentru Ascultarea Activă, iar profesorul nu poate manifesta o atitudine

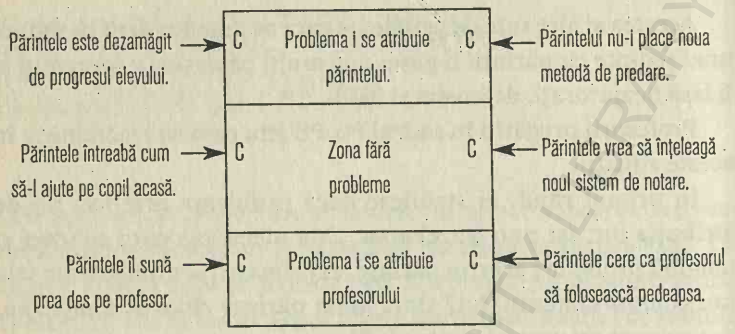

Figura 4-2.

de acceptare, el trebuie să precizeze asta, în loc să facă greşeala de a comunica o acceptare pur verbală. (În următorul capitol vom explica în ce fel se poate face faţă situaţiilor în care profesorul nu poate demonstra o atitudine de acceptare — atunci când nevoile *lui* nu sunt împlinite sau când consideră că perturbările îl împiedică să-şi facă treaba.)

Observaţi că în zona din mijloc, „Zona fără probleme", profesorul poate răspunde corespunzător la cererea de informaţii sau poate oferi date, sugestii, alternative. Dacă părintele întreabă: „Cum îmi pot ajuta copilul să înveţe acasă?", aceasta înseamnă de obicei o cerere clară de informaţii. Părintele solicită, probabil, tehnici pe care să le folosească pentru a-şi ajuta copilul să-şi facă temele sau prin care să fixeze ceea ce copilul a învăţat la şcoală. În acest caz, profesorul poate să împărtăşească liber părinţilor ceea ce ştie.

Dar uneori e înţelept să se verifice astfel de mesaje pentru a se vedea dacă este vorba despre o cerinţă clară de informare sau despre un cod pentru alte mesaje pe care părintele încearcă să le trimită. Profesorul va putea folosi la început Ascultarea Activă pentru a-l ajuta pe părinte să exprime ceea ce vrea să spună, cum ar fi: „Nu ştiţi cum să-l ajutaţi pe Johnny". Dacă părintele spune doar „Da", profesorul poate împărtăşi cunoştinţele pe care le

deține. Dacă părintele răspunde cu mai multe mesaje referitoare la această problemă („Ei bine, nu e vorba despre asta. Cred doar că ar trebui să învețe mai mult, și nu mi se pare că face asta aici."), este necesară și mai multă Ascultare Activă.

Iată un dialog din cadrul unei ședințe cu părinții adus de către un profesor de gimnaziu în cadrul PG-PE. A avut loc după ședința cu părinții, la care s-a discutat despre evaluarea elevilor ca urmare a introducerii unui nou tip de carnet de note.[12] Observați cum Ascultarea Activă ajută la stăvilirea ostilității inițiale a părintelui:

PĂRINTELE: (*Fluturând un carnet de note în timp ce intră în clasă*) Știu că nu se face, dar am venit să vă spun că sunt tare furios în legătură cu asta!

PROFESORUL: Sunteți supărat din cauza carnetului de note.

PĂRINTELE: Da! Nu îmi place și nici nu știu pe cineva căruia să îi placă.

PROFESORUL: Să înțeleg că preferați modelul vechi.

PĂRINTELE: Da, și când ni s-a cerut anul trecut să ne spunem părerea, am petrecut mult timp încercând să scriu ceea ce cred despre noul carnet de note. Alți părinți cu care am vorbit au spus că și ei l-au criticat.

PROFESORUL: V-ați exprimat părerea, dar nu credeți că a ajutat la ceva.

PĂRINTELE: La nimic. Am citit în toamna asta în ziar că noile tipuri de evaluări au fost considerate atât de bune, încât vor continua cu acest sistem. Nu știu cui îi plac atât de mult, dar cu siguranță nu mie.

PROFESORUL: Ei bine, aprecierile au fost trimise către părinții tuturor copiilor de gimnaziu din oraș.

PĂRINTELE: Așa e, am fost la întâlnirea de aseară și i-am auzit pe *unii* părinți spunând că le place. Cred că aceste carnete sunt potrivite pentru *unii* copii, dar vreau ca din ele să reiasă mai multe despre progresul fiicei mele.

[12] Exemplu oferit de Katherine Pigott Newman.

PROFESORUL: Nu credeți că modificările sunt îndeajuns pentru a vă oferi ceea ce doriți să știți despre copilul dumneavoastră.

PĂRINTELE: E drept totuși că noile carnete sunt mai bune decât anul trecut. Există un spațiu mai mare pentru comentarii, iar acestea sunt mai specifice. Măcar simt că am habar despre ceea ce face la școală. Dar nu îmi dau încă seama dacă există și o zonă în care să-i fie trecute interesele sau aptitudinile. Toate comentariile sunt foarte apreciative. Știu că este o elevă bună, dar mă întreb cât e de bună.

PROFESORUL: Vreți să știți cât de bine se descurcă la anumite obiecte.

PĂRINTELE: Da, și dacă există vreun obiect la care să fie excepțională.

(A urmat o explicație lungă și detaliată a programei școlare, cum este împărțită, ce se face la fiecare obiect și cum progresează copilul.)

PĂRINTELE: Mă simt mai bine acum. Chiar știu cum îi merge la școală. Sper că înțelegeți că nu vă învinuiam personal pentru această situație. Știu că vi s-au impus și dumneavoastră de sus și că faceți tot ce puteți.

PROFESORUL: Nu am fost deloc jignit. Cred că este important să spui ce gândești. Doar așa poți să ajungi la o înțelegere.

CE POT REALIZA ȘEDINȚELE ÎN TREI

Din ce în ce mai mulți profesori încep să aprecieze valoarea includerii elevului ca a treia persoană în cadrul ședințelor cu părinții. La urma urmei, opinează ei, dacă tema discuției este progresul elevului, cine să știe mai multe despre asta dacă nu însuși elevul.

Acest lucru este şi mai corect dacă profesorul şi elevul plănuiesc, se pun de acord şi evaluează progresul la învăţătură al şcolarului.

Şedinţele cu părinţii pot fi ameninţătoare pentru elevi dacă nu participă la ele. Ei cred de multe ori că profesorii se întâlnesc în secret cu părinţii pentru a complota împotriva lor, pentru a le oferi informaţii care pot fi stânjenitoare sau pentru a lua decizii importante despre ei fără participarea lor.

În general, profesorii care au încercat acest tip de şedinţe raportează rezultate pozitive. Beneficiile sunt următoarele:

Un sentiment mai puternic de securitate la elevi.
O mai bună utilizare a timpului; o abatere mai mică de la subiect.
O informare completă a părintelui.
Oportunitatea de a facilita rezolvarea neînţelegerilor dintre părinte şi elev.
O mai mică şansă de neînţelegere; fiecare aude părerea celuilalt în mod direct.
O planificare mai bună a procesului de învăţare.
Sentimente mai puternice de uniune între părinte şi copil.
O mai mare consideraţie pentru procesul educaţional ca fiind unul cooperant, şi nu unul competitiv.
O dorinţă mai mare a elevului de a duce la capăt anumite decizii, deoarece a participat la luarea lor.
Un mai puternic sentiment de cooperare la toţi participanţii.

Atunci când au încercat pentru prima oară astfel de şedinţe, profesorii au întâmpinat ocazional rezistenţă din partea părinţilor, deşi majoritatea spune că ideea a fost susţinută de mulţi participanţi. Orice rezistenţă din partea părinţilor trebuie tratată cu Ascultare Activă, deoarece, dacă părintele se simte înţeles, atunci dezamăgirile lui, aşteptările, anxietăţile sau alte sentimente pot fi identificate şi tratate individual. (Profesorii povestesc că o cauză frecventă a rezistenţei părinţilor de a-i include pe elevi în

aceste ședințe este dorința lor de a vorbi în particular despre nevoile lor. O astfel de rezistență dispare atunci când se stabilește o altă întâlnire între patru ochi cu părintele.)

REZUMAT

Ascultarea Activă este o aptitudine valoroasă atunci când vine vorba de a-i ajuta pe alții să își rezolve problemele zilnice. Ea promovează dezvoltarea, independența, încrederea în alții și în forțele proprii. Ea îi eliberează pe profesori de sarcina imposibilă de asumare a responsabilității totale pentru procesul de învățare al elevului. Ea substituie această sarcină imposibilă cu libertatea de predare — în cel mai nobil sens. Ascultarea Activă este un element esențial în transformarea clasei într-un loc plin de căldură, înțelegător, sigur și care favorizează dezvoltarea — o modalitate de a da sens zicalei „A-i școli pe cei mici e o formă de dragoste".

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5
Ce pot face profesorii atunci când elevii le creează probleme

Mulți profesori se simt copleșiți de sarcina de a gestiona atmosfera din clasă. Atunci când un număr mare de elevi încearcă să își satisfacă dorințele simultan, inevitabil, unii dintre ei vor deveni enervanți, zgomotoși, încăpățânați, turbulenți, agresivi, egoiști, nepăsători sau vor adopta un comportament distructiv.

Atunci când profesorii îi aud pe părinți vorbind despre cât de greu le este să-și controleze copiii acasă, sunt tentați să îi întrebe: „Ce ați face dacă ați avea treizeci în aceeași cameră și pe deasupra ar trebui să îi și învățați ceva?"

Fără nicio îndoială, profesorii au o sarcină dificilă; și mulți dintre ei trec deseori prin stări de iritare, frustrare și exasperare, după cum reiese și din mărturia acestui profesor de liceu:

> De pe la jumătatea zilei încep să aștept cu nerăbdare sfârșitul orelor. Când în sfârșit s-au terminat, mă simt epuizat. Abia dacă mai am energie să ajung acasă. Odată ajuns, vreau doar să fiu lăsat în pace. Toate astea îmi afectează căsnicia și nu știu dacă merită. Copiii ăștia mă termină cu zile!

Deşi meseria de profesor este dificilă şi extenuantă, oboseala acestui profesor nu este cauzată atât de efortul depus, cât de frustrarea acumulată. De obicei, atunci când depui un efort foarte mare, dar faci ceva ce-ţi place, rezultatul este cathartic. În acest capitol vom analiza cauza pentru care profesorii îşi încheie ziua asemenea profesorului amintit — extenuaţi, dezamăgiţi, deznădăjduiţi.

CUM POT FI REZOLVATE PROBLEMELE ATRIBUITE PROFESORILOR

Capitolele 3 şi 4 s-au concentrat pe situaţii în care elevii întâmpinau anumite probleme, deci lor le revenea responsabilitatea schimbării. Pentru asemenea probleme, Ascultarea Activă este metoda de preferat pentru a atribui responsabilitatea cui trebuie şi pentru a-i ajuta pe elevi să-şi rezolve problemele. Am accentuat atunci că este important ca profesorul să înţeleagă că *elevul este responsabil pentru aceste probleme.*

Este la fel de important ca profesorii să recunoască problemele care *le* aparţin. Indiciile care le-ar putea sugera că responsabilitatea este de atribuţia lor sunt propriile trăiri şi sentimente: supărarea, frustrarea, resentimentul, furia, iritarea. Un alt set de indicii este reprezentat de manifestările fizice ale acestor trăiri: tensiunea, disconfortul, aciditatea gastrică, migrenele, nervozitatea. Profesorii trebuie să-şi asume responsabilitatea pentru aceste sentimente şi reacţii. În caz contrar, se vor alege cu o stare de frustrare şi de epuizare aşa cum am descris-o anterior.

Iată câteva situaţii generale în care profesorul ar trebui să-şi asume problemele:

Un elev scrijeleşte pe bancă.
Câţiva elevi întrerup discuţia individuală cu un alt elev.

Un elev lasă CD-urile neprotejate, scoase din carcasa lor.
Un elev întârzie frecvent și întrerupe predarea lecției.
Un elev face risipă de hârtie specială.
Un școlar nu returnează materialele de laborator împrumutate.
Câțiva elevi fumează în camera obscură a laboratorului foto.
Un elev vorbește foarte mult și fără rost.
Un școlar folosește materiale de pe catedră fără să întrebe.
Un elev mănâncă ciocolată și lasă ambalajul pe jos.
Câțiva elevi se ceartă zgomotos întrerupând restul clasei.
Un elev aproape că a vărsat o cutie de vopsea peste tot în cabinet.
Câțiva elevi șușotesc atunci când le oferiți explicații.

Acestea, împreună cu alte câteva sute de comportamente asemănătoare, perturbă nevoile legitime ale profesorului. Într-un mod foarte concret, ele împiedică satisfacerea așteptărilor profesorului. Niciun profesor nu vrea să vadă bănci scrijelite, nu vrea să fie întrerupt, nu vrea să facă curățenie după elevi etc. Profesorii sunt și ei oameni; profesorii au și ei nevoi legitime și vor continua să se confrunte cu gesturi inacceptabile. Asemenea comportamente corespund părții inferioare a Ferestrei Comportamentale — sub Granița de Acceptare.

Comportamentele inacceptabile ce pot avea efecte concrete negative asupra profesorilor nu pot fi rezolvate prin Ascultarea Activă; nici nu pot fi ignorate. Trebuie făcut ceva cu aceste comportamente, pentru binele profesorilor.

Diferența dintre poziția profesorului atunci când problema este a elevului și atunci când ea este a profesorului este ilustrată în Tabelul 5-1. În cadrul Programului Gordon, acest tabel îi convinge pe majoritatea dascălilor că a-i ajuta pe elevi cu problemele lor este cu totul altceva — un alt tip de proces, de interacțiune — decât a se ajuta pe ei înșiși atunci când elevii le provoacă probleme. După cum arată Tabelul 5-1, cele două sarcini necesită adoptarea unor poziții total diferite.

Tabelul 5-1

Atunci când problema i se atribuie elevului	Atunci când problema i se atribuie profesorului
Elevul inițiază comunicarea.	Profesorul inițiază comunicarea.
Profesorul ascultă.	Profesorul este emițătorul.
Profesorul consiliază.	Profesorul influențează.
Profesorul vrea să-și ajute elevul.	Profesorul vrea să se ajute pe sine.
Profesorul acceptă rezolvarea elevului.	Profesorul este cel ce are nevoie de o soluție.
Profesorul este interesat de nevoile elevului.	Profesorul este interesat de nevoile sale.
Profesorul este pasiv în rezolvarea problemei.	Profesorul este activ în rezolvarea problemei.

Concluziile Tabelului 5-1 sunt observate imediat de majoritatea profesorilor:

1. Întâi trebuie localizat comportamentul elevului în cadrul Ferestrei Comportamentale.
2. Dacă se află în zona de probleme atribuite elevului, este indicat să oferiți sfaturi, iar limbajul de acceptare va fi eficient.
3. Dacă se află în zona de probleme atribuite profesorului, postura de consilier va fi inadecvată, iar limbajul de acceptare va fi ineficient și va părea fals.

Ce pot face profesorii atunci când identifică în mod corect comportamentul elevului ca fiind inacceptabil și îl poziționează în zona de probleme atribuite dascălului?

Iată cum trebuie privită problema: ai trei variabile cu care lucrezi atunci când încerci să modifici comportamentul inacceptabil — *elevul, mediul* și *tu însuți*. Cu alte cuvinte, îți poți direcționa atenția către următoarele:

1. Modificarea comportamentului elevului.
2. Modificarea mediului.
3. Modificarea comportamentului personal.

Iată un exemplu: domnul Williams este în mod repetat întrerupt de către unul dintre elevii săi, care se pare că nu este în stare să-şi ducă sarcina la bun sfârşit fără confirmări periodice. Acest comportament este inacceptabil pentru domnul Williams, în consecinţă *problema este de atribuţia sa.* Ce poate el face?

1. Domnul Williams îl poate confrunta pe elev, trimiţându-i un mesaj menit să-i oprească seria de întreruperi (*modificarea comportamentului elevului*).
2. Îi poate furniza materialele necesare pentru a se autovalida (*modificarea mediului*).
3. Îşi poate zice: „E doar un elev dependent, va trece în curând de faza asta", sau „E evident că are nevoie de mine mai mult decât ceilalţi". (*modificarea comportamentului personal*).

Acest capitol va trata numai prima dintre aceste trei opţiuni, şi anume modificarea comportamentului elevului. Cum se poate schimba mediul clasei vom vedea în capitolul 6. În capitolul 10 vor fi prezentate modalităţi de a modifica comportamentul propriu pentru a rezolva o problemă care pleacă de la tine.

UNDE DUC CONFRUNTĂRILE INEFICIENTE

În cadrul PG-PE, cuvântul *confruntare* a fost ales în mod conştient pentru a descrie luarea de poziţie faţă de o altă persoană, căreia i se spune că acţiunile sale interferează cu drepturile şi nevoile voastre. Este o poziţie activă — un act de curaj, o asumare

a responsabilității. Confruntarea este comportamentul motivat de instinctul de autoconservare — un act necesar de egoism, în cel mai pur sens al cuvântului.

În cadrul PG-PE, instructorii le dau profesorilor exemple tipice de comportament al elevilor și îi roagă să spună cum s-ar comporta ei în situațiile date. Majoritatea va trimite mesaje confruntaționale care vor avea, cel mai probabil, următoarele rezultate:

1. Îl fac pe elev să se opună schimbării.
2. Îl fac pe elev să creadă că profesorul îl consideră prost sau, în cel mai bun caz, incapabil.
3. Îl fac pe elev să creadă că profesorul nu îl consideră a fi o persoană cu sentimente și nevoi specifice.
4. Îl fac pe elev să se simtă vinovat sau rușinat.
5. Știrbesc din stima de sine a elevului.
6. Îl fac pe elev să simtă că trebuie să se apere.
7. Provoacă mânie sau gânduri de genul: „Asta a pus capac — răzbunarea mea nu va întârzia!"
8. Îl fac pe elev să se închidă, să abandoneze lupta, să renunțe la a mai încerca să relaționeze cu profesorul.

Și niciun dascăl nu își dorește asemenea rezultate. De obicei, ei gândesc: „Vreau doar ca și dorințele *mele* să fie satisfăcute!" Cei mai mulți profesori nu s-au gândit niciodată la impactul pe care îl au mesajele pe care le trimit. Ei repetă ce au auzit toată viața de la părinți, de la foști profesori. Un dascăl și-a justificat obiceiurile astfel:

> Ce mă uimește este că, de când am început să mă aud pe mine vorbind cu elevii, am realizat că folosesc aceleași cuvinte pe care mi le spuneau profesorii mei și pe care le uram. Cum se poate una ca asta? Cum am ajuns eu să spun aceleași lucruri, aproape cuvânt cu cuvânt, care mă făceau să urăsc școala și să-i disprețuiesc pe profesori?

Ca mai toată lumea, acest profesor răspunde, în condiții de stres, conform „programării sale". Nu îi este deloc ușor să recurgă la modalități noi.

Mesajul tipic emis de către profesori atunci când se confruntă cu elevii se încadrează într-una dintre următoarele trei categorii:

1. Mesaje-soluție;
2. Mesaje de dominare;
3. Mesaje indirecte.

DE CE SUNT INEFICIENTE MESAJELE-SOLUȚIE

Mesajele-soluție îi spun elevului exact cum trebuie să-și modifice comportamentul — ce *trebuie să facă*, ce *ar fi bine să facă*, sau ce *ar putea să facă*. Cu ajutorul acestor mesaje, profesorul trimite soluții pentru problemele *sale* și se așteaptă ca elevul să le adopte.

Participanții la PG-PE, atunci când li se cere să-și amintească în ce fel îi confruntau profesorii lor, recunosc că, de cele mai multe ori, ei îi obligau să accepte soluțiile lor. Își amintesc și de impactul negativ al acestor „mesaje-soluție". Un dascăl povestește:

> Profesorii mei îmi comandau tot timpul și mă amenințau cu vizita la director sau cu chemarea părinților. Uram lucrul acesta. Câteodată eram „obraznic" numai ca să mă răzbun. Mă furișam în cancelarie, le lipeam paginile la catalog sau lucruri de genul ăsta. Adevărul e că *și acum* cred că mulți chiar o meritau.

Un alt profesor își amintește:

> Mă simțeam mereu prost când profesorii țipau la mine. Singurele opțiuni erau fie să le fac pe plac, fie să mă port urât.

Dacă reacționau astfel față de profesorii lor, nu e de mirare că profesorii de la PG-PE sunt îngroziți când realizează că și ei folosesc aceleași mesaje-soluție. De ce s-ar comporta elevii lor altfel?

Există cinci tipuri de mesaje-soluție:

1. CARE COMANDĂ, CARE DIRECȚIONEAZĂ
   „Scuipă guma din gură!"
   „Așază-te în momentul ăsta!"
2. DE AVERTIZARE, DE AMENINȚARE
   „Dacă nu intri în rând, o să rămâi acolo toată ziua."
   „Dacă mai faci asta o dată, vei fi pedepsit să rămâi la școală și după ore."
3. MORALIZATOARE, PREDICATOARE (APELEAZĂ LA „TREBUIE")
   „Trebuie să devii mai responsabil."
   „Elevii de clasa a patra trebuie să știe diferența dintre bine și rău."
4. LOGICE, ADUCĂTOARE DE DOVEZI ȘI FAPTE
   „Nu vei termina la timp în cazul în care continui să pierzi vremea."
   „Cărțile sunt pentru citit, nu pentru desenat."
5. SFĂTUITOARE, CARE OFERĂ SOLUȚII ORI SUGESTII
   „Dacă aș fi în locul tău, m-aș întoarce la treaba mea."
   „Vizitele se fac în pauză, nu în timpul orei."

Asemenea mesaje pot părea familiare, pentru că se regăsesc în clasele de pretutindeni, de parcă profesorii ar fi programați să fie o mașinărie dătătoare de soluții. Analogia cu mașinăria nu este departe de adevăr. Profesorii sunt programați de către părinții lor și de către foștii lor profesori să răspundă potrivit unui „scenariu" anume atunci când o situație necesită confruntare. Și astfel, elevii sunt forțați să îi vadă ca pe niște mașinării ce scot soluții pe bandă rulantă.

Pentru majoritatea profesorilor, mesajele-soluție par să fie cea mai rapidă și eficientă cale pentru a-și rezolva problemele. Când un elev face ceva ce îi displace profesorului, ce este atât de greșit în a-i spune sau a-l forța să se oprească?

Problema constă în faptul că, de cele mai multe ori, aceste mesaje nu funcționează. Chiar și atunci când funcționează, prețul plătit s-ar putea să fie prea mare, deoarece mesajele-soluție conțin un secret, un mesaj ascuns: *„Ești prea prost ca să realizezi de unul singur cum m-ai putea ajuta"*. Elevii înțeleg și disprețuiesc acest mesaj.

Mesajele-soluție mai conțin și alte mesaje ascunse: „Eu sunt șeful, eu reprezint autoritatea" și „Te vei schimba pentru că așa îți spun eu". Nu e nicio mirare că elevii se opun și caută răzbunare.

Mesajele-soluție au, prin însăși natura lor, un efect de bumerang, deoarece, în cel mai bun caz, ele provoacă servitudine, însă, de cele mai multe ori, ele produc o modificare pozitivă a comportamentului acompaniată de o modificare negativă a atitudinii. Poate că elevul va scoate guma din gură, dar va urî comanda primită, continuând să mestece gumă și pe viitor, având însă grijă să nu fie descoperit.

Ca și în cazul altor forme ineficiente de confruntare, pe care le vom analiza mai departe, mesajele-soluție conțin informații numai despre elev, *niciodată despre profesor*. Elevul nu are cum să știe cu ce l-a deranjat pe profesor comportamentul său. Știe doar că profesorul a decis că el trebuie să se schimbe într-un anume fel. În aceste momente, elevii pot face inferențe incorecte cu privire la profesorii lor, cum ar fi: „Profesorul este capricios, incorect, răutăcios, încăpățânat, insistent, îngust la minte" etc. Operând asemenea inferențe, elevilor nu li se va mai părea important să le pese de bunăstarea profesorului. Dimpotrivă, se vor simți îndreptățiți să răspundă, să se răzvrătească sau să dezvolte alte strategii pentru a împiedica încercările profesorului de a-și impune soluțiile.

DE CE EȘUEAZĂ MESAJELE DE DOMINARE

Și mai periculoase sunt mesajele „de dominare", care îl denigrează pe elev, îi contestă bunăvoința sau îi știrbesc din imaginea de sine. Mesajele de dominare conțin evaluări, critici, ridiculizări și judecăți. Le-am clasificat în șase categorii:

1. JUDECĂȚI, CRITICI, DEZACORDURI, ÎNVINOVĂȚIRI
   „Mereu, tu ești capul răutăților."
   „Ești o pacoste."
2. INTERPRETĂRI, ANALIZE, DIAGNOSTICE
   „Ai probleme cu raportarea la autoritate."
   „Faci asta ca să fii în centrul atenției."
3. FOLOSIREA DE INJURII, RIDICULIZĂRI, STEREOTIPIZĂRI
   „Vă comportați ca niște animale sălbatice."
   „Sunteți o adunătură de golani."
4. LAUDE, ÎNCUVIINȚĂRI, EVALUĂRI POZITIVE
   „Ești brânză bună în burduf de câine."
   „Vezi? Dacă muncești, ai rezultate extrem de bune."
5. CONFIRMĂRI, CONSOLĂRI, MESAJE DE ÎMBĂRBĂTARE
   „E greu să stai liniștit pe o asemenea căldură, nu-i așa?"
   „Îmi dau seama că meciul este în seara asta, însă trebuie să stați la școală până la ora trei."
6. ÎNTREBĂRI, SONDĂRI, INTEROGAȚII, CHESTIONĂRI
   „De ce nu ești în banca ta?"
   „Cum vrei să iei o notă bună dacă vorbești atât de mult în clasă?"

Vă sună cumva cunoscut? Aceste șase tipuri de mesaje sunt încărcate de judecăți negative cu privire la elev — sunt niște mesaje de dominare și de umilire.

Asemenea mesaje, împreună cu miile de variațiuni auzite zilnic de elevi, au ca efect transferarea vinei în zona elevului chiar dacă problemele sunt de atribuția profesorilor. Ele evidențiază că învățăcelul este într-un fel un elev-problemă. Ca în cazul mesajelor-soluție, elevul nu știe nimic despre profesor și despre problema sa; elevului i se refuză înțelegerea faptului că și profesorul este om, cu nevoi și sentimente speciale.

În cazurile rare, în care elevul are deja o imagine pozitivă despre sine, acesta va ignora mesajele demoralizatoare, va infera că profesorul a pierdut legătura cu realitatea și își va continua neschimbat activitatea. Din nefericire, majoritatea elevilor se străduie să își confirme valoarea. Autoaprecierea lor este de tipul: „Ceva nu este în regulă cu mine". Evaluările negative le consolidează acestor elevi proasta imagine despre ei înșiși.

Astfel, mesajele de dominare și umilire pot fi: (1) indiferente pentru unii elevi (nu apare nicio schimbare comportamentală pozitivă, iar elevul trage concluzii asupra caracterului profesorului); ori (2) pot fi interiorizate de elev ca o dovadă în plus a lipsei lor de valoare. În ambele cazuri, elevul traduce mesajul dascălului în felul următor: *„Ceva nu este în regulă cu tine, altfel nu mi-ai face atâtea probleme!"* Elevul se simte nevoit să se apere în fața acestui atac. El poate să se opună, să răspundă, să încerce să arate că afirmațiile profesorului sunt nefondate; sau poate crea strategii pentru a transfera vina asupra altcuiva. Mulți elevi își dezvoltă o atitudine de tipul: „Nu îmi pasă, fă cum vrei!" O reacție sănătoasă ar fi ca elevii să considere mesajele demoralizatoare ca fiind ridicole. Din păcate, puțini au puterea de a-și confrunta astfel profesorii.

DE CE EȘUEAZĂ MESAJELE INDIRECTE

Mesajul indirect conține glume, tachinări, sarcasm, digresiuni și comentarii ce distrag atenția:

„Crezi că poți să îți ții telefonul închis până se termină ora?"
„Ne oprim puțin să îl lăsăm pe artistul nostru să își termine numărul?"
„Ai ajuns cumva directorul școlii și nu știu eu?"
„Sper să te faci profesor și să ai parte de o sută de elevi exact ca tine."

Profesorii recurg uneori la asemenea mesaje indirecte deoarece cunosc riscurile mesajelor-soluție sau ale celor de dominare. Ei speră că elevii vor înțelege mesajul chiar dacă este destul de bine camuflat. Datorită blândeții mesajelor indirecte (în comparație cu mesajele-soluție ori cu cele de dominare), profesorii sunt tentați să le folosească.

Doar că ele rareori și funcționează. De cele mai multe ori, mesajele indirecte nu sunt înțelese. Chiar și atunci când sunt înțelese, elevii învață doar că profesorul nu este direct și sincer, ci indirect și evaziv. Mesajul ascuns devine: „Dacă îți spun direct, s-ar putea să nu mă mai placi" sau „Este prea riscant să fiu deschis și sincer". Elevii ajung să creadă că profesorul este neserios și manipulant. Cu excepția sarcasmului, care poate fi usturător, elevii văd în mesajele indirecte încercări ale profesorului de a-i convinge cu „blândețe" să procedeze altfel. Frecvent însă, mesajul este atât de blând sau de hazliu, încât nu va avea niciun impact.

Ați remarcat deja că lista mesajelor de confruntare ineficiente este identică cu lista mesajelor ineficiente de consiliere descrise în capitolul 3 — cele Douăsprezece Obstacole ale comunicării —, deoarece aceste „obstacole" sunt la fel de ineficiente în a rezolva problemele elevilor, precum sunt și în rezolvarea problemelor *voastre*.

Un paradox interesant! Pentru că, deși cele Douăsprezece Obstacole reprezintă de fapt „limbajul neacceptării", vi se pare că ele pot fi folosite atunci când comportamentul elevilor devine inacceptabil. În realitate, ele îndeplinesc foarte rar dorințele voastre — modificarea comportamentului elevului — și ascund riscul de a răni personalitatea elevului sau de a strica relația cu el.

Vă vom arăta cum să îi confruntați pe elevi pentru a avea o rată de succes mai mare în a-i influența să-și schimbe comportamentul și o probabilitate mai mică în a le răni stima de sine sau a prejudicia relația profesor-elev.

MESAJE LA PERSOANA A II-A VERSUS MESAJE LA PERSOANA I

Interacționând cu părinți și profesori de-a lungul anilor, am descoperit o modalitate nouă de a gândi și a clasifica mesajele de confruntare. Cei mai mulți profesori o înțeleg ușor și o găsesc bine-venită în încercarea dascălilor de a-și schimba propriile modele de comportament în clasă.

De observat că toate cele Douăsprezece Obstacole conțin direct sau implicit pronumele *tu*. De exemplu: „Golește coșul de gunoi" este un mesaj ce presupune că „*TU* trebuie să golești coșul". Profesorii sunt de obicei surprinși să descopere că aproape toate mesajele folosite în confruntări sunt „mesaje la persoana a II-a":

„Oprește-*te*!" (COMANDĂ)
„Liniștește-*te* sau vei vedea *tu*!" (AVERTISMENT)
„*(Tu)* trebuie să fii mai responsabilă!" (MORALĂ)
„*(Tu)* poți să o faci dacă încerci!" (LOGICĂ)
„*(Tu)* să faci cum ți-am arătat!" (COMANDĂ, OFERIRE DE SOLUȚII)
„*(Voi)* nu gândiți matur." (CRITICĂ)
„*Te* porți ca un copil." (FOLOSIREA INJURIILOR)
„*(Tu)* încerci să te răzbuni." (ANALIZĂ)
„*(Tu)* ești, de obicei, un elev foarte bun." (EVALUARE POZITIVĂ)
„*(Voi)* vă veți simți mai bine mâine." (ALINARE)

„De ce ai făcut *(tu)* asta?" (ÎNTREBARE)
„*(Tu)* eşti al doilea Albert Einstein." (SARCASM)

Niciunul dintre aceste mesaje la persoana a II-a nu relevă nimic despre profesor — elevul este singurul vizat. Dacă profesorul ar fi menţionat ceva despre ce *simte* el sau despre cum a fost el *afectat*, mesajul s-ar fi transformat într-unul la persoana I:

„*Eu* nu pot lucra în condiţiile acestea."
„*Mă* enervează zgomotul continuu."
„*Mă* deranjează când văd că vă împingeţi unii pe ceilalţi."

Observaţi cum mesajele la persoana I plasează responsabilitatea acolo unde trebuie — în regiunea atribuită profesorului. Un alt nume pentru mesajele la persoana I ar putea fi „mesaje de asumare a responsabilităţii".

DE CE SUNT DEFICITARE MESAJELE LA PERSOANA A II-A

Pentru a înţelege cu adevărat diferenţele dintre mesajele la persoana a II-a şi cele la persoana I, profesorii trebuie să compare cele două tipuri de mesaje cu Figura 3-5, care este un model de comunicare interpersonală.

Să presupunem că te simţi frustrat de faptul că unul dintre cei mai buni elevi te tot întrerupe în timp ce lucrezi individual cu elevi care au probleme în înţelegerea fracţiilor. Comportamentul lui (întreruperea) îţi creează ţie probleme — problema *îţi aparţine*. Te simţi frustrat (interior).

Pentru a coda acest sentiment, ai putea folosi un mesaj la persoana a II-a — vezi Figura 5-1.

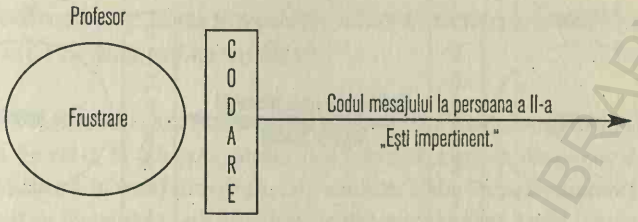

Figura 5-1.

Dacă ai selecta un cod ce reprezintă cu acurateţe sentimentele tale, ai alege inevitabil un mesaj la persoana I (sau un mesaj de tipul „Așa mă simt eu"), de exemplu: „Mă simt frustrat."

Atunci când trimiţi un mesaj la persoana a II-a, arunci de fapt vina asupra elevului. Astfel eviţi să-ţi asumi responsabilitatea pentru propriile sentimente de frustrare, trimiţând un mesaj la persoana a II-a care reprezintă un cod complet irelevant pentru trăirile tale.

Un cod mai relevant pentru sentimentele tale este mesajul la persoana I: „Mă simt frustrat când sunt întrerupt mereu". Un astfel de mesaj comunică ceea ce simte profesorul: mesajul la persoana a II-a este o judecată negativă la adresa elevului.

Priviţi Figura 5-2 şi Figura 5-3, ce conţin mesaje contrastante şi încercaţi să aflaţi cum vor fi ele receptate de către elev.

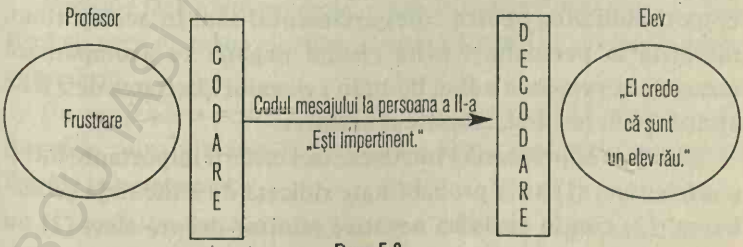

Figura 5-2.

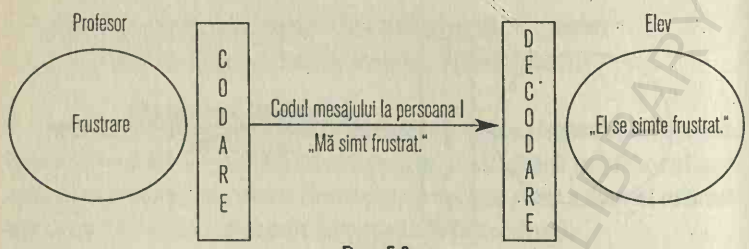

Figura 5-3.

În primul exemplu, elevul este *evaluat*. Un asemenea mesaj înseamnă pentru elev o apreciere critică a cât de rău este (umilire). Al doilea mesaj este decodat ca fiind o *afirmație constatativă despre profesor*.

DE CE SUNT MAI EFICIENTE MESAJELE LA PERSOANA I

Mesajele la persoana I pot fi numite și „mesaje de asumare a responsabilității" din două motive: (1) un profesor care trimite un mesaj la persoana I își recunoaște responsabilitatea pentru propriile sentimente (adică se ascultă *pe sine*) și-și asumă răspunderea de a fi destul de deschis atunci când împărtășește această stare unui elev; (2) mesajele la persoana I îi conferă elevului responsabilitatea pentru comportamentul său. În același timp, mesajele la persoana I evită efectul negativ ce acompaniază mesajele la persoana a II-a, lăsându-i elevului libertatea de a fi de ajutor, și nu revoltat, mânios și nesincer.

Mesajele la persoana I întrunesc trei criterii importante într-o confruntare: (1) au o probabilitate ridicată de a încuraja schimbarea; (2) conțin evaluări negative minime despre elev; (3) nu strică relația profesor–elev.

Un director de liceu povestește despre folosirea mesajelor la persoana I în dialogul cu un elev[13]:

> Ridicasem recent câțiva pereți noi pentru a mai adăuga câteva săli de clasă la clădirea școlii. Am fost surprins să descopăr o adâncitură în unul dintre pereții holului. Chiar în acel moment elevii au început să iasă din clase pentru pauza mare. Unul dintre elevi ținea un skateboard în mână. „Robin", l-am întrebat, „pot să mă uit puțin la skateboardul tău?" Am verificat dacă adâncitura din perete se potrivea cu vârful plăcii cu rotile. Se potriveau perfect. „Eu n-am făcut nimic", spuse Robin. În loc să încerc să aflu cine a fost de vină, m-am gândit să aplic ce am învățat la PG-PE. Am apelat la un mesaj la persoana I spunându-i: „Mă deranjează foarte tare când văd găuri în pereții cei noi". „Altcineva s-a folosit de skateboardul meu", spuse Robin. „Altcineva?" „Da", răspunse el, „și nici măcar nu m-a întrebat dacă poate să îl ia. Și acum eu am probleme!" „Eu tot supărat sunt", am spus eu. „Cum putem face ca așa ceva să nu se mai repete?" Robin a venit cu câteva sugestii foarte pertinente. I-am adunat pe toți elevii care aveau câte un skateboard într-o clasă pentru a încerca să rezolvăm problema. Robin aproape că a condus toată discuția. Am fost uimit să observ cât de mult i-a responsabilizat această discuție. Și astfel, toți s-au simțit implicați în găsirea unei soluții. În cursul întâlnirii, elevul care făcuse acea gaură în perete s-a oferit chiar să o repare. Rezultatul a fost mult mai bun decât dacă aș fi început să-i interoghez pentru a afla cine a fost de vină.

Aproape fără nicio excepție, profesorii observă că atunci când riscă și merg pe mâna elevilor, aceștia răspund cu un foarte mare entuziasm.

Un profesor a remarcat cât de greu i-a venit să treacă de la mesajele culpabilizante la persoana a II-a la mai puțin riscantele mesaje la persoana I:

---

[13] Exemplu oferit de Jerry RunnerSmith, Eureka Springs, Arkansas.

Mi-a fost foarte greu să folosesc mesaje la persoana I, cu toate că înțelegeam daunele pe care mesajele la persoana a II-a le provocau elevilor și relației mele cu ei. Nu m-am putut schimba foarte ușor. Și asta pentru că 1) fusesem învățat că este nepoliticos să folosești pronumele *eu*. Profesorii mei îmi înroșeau lucrarea atunci când foloseam persoana întâi singular. Și 2) pentru că fusesem învățat de mic că este un semn de slăbiciune să-ți destăinui starea sufletească. Chiar dacă acum îmi dau toată silința, tot mai am dificultăți în a *identifica* exact cum mă simt sau ce simt într-un anume moment. Sunt supărat mai tot timpul și știu că trebuie să trec peste supărare și să mă îndrept spre *sursa* frustrării.

Elevii vor vedea în acest profesor o persoană sinceră, tocmai pentru că încearcă să se expună și să-și împărtășească trăirile, să se arate *capabil* de a simți dezamăgiri, dureri, mânie, frică. Va fi văzut ca autentic, vulnerabil, chiar speriat uneori, o persoană care le seamănă foarte mult.

Pentru mulți profesori, autenticitatea pare o amenințare. Imaginea lor imperturbabilă de zeu neînfricat le este distrusă. Ei se tem că elevii nu îi vor mai respecta odată ce și-au dat jos masca stăpânirii de sine. Mesajele la persoana a II-a par potrivite acestor profesori pentru că le permit să își ascundă sentimentele, să arunce vina asupra elevilor, în loc să își asume responsabilitatea pentru propriile trăiri și vulnerabilități.

Deseori, îi rugăm pe profesorii participanți la PG-PE să întocmească o listă care să conțină numele foștilor lor profesori. Apar des cazuri de profesori al căror nume nu și-l mai amintesc. Cum se poate să uiți complet numele unei persoane împreună cu care ai petrecut până la o mie de ore? O ipoteză este aceea că nu a existat niciun fel de *intimitate* în acea relație. Profesorul în cauză rămâne o figură de carton (și nu un personaj real), cineva care poate fi ușor uitat.

Mesajele la persoana I încurajează formarea unei relații personale. Ele îi transformă pe profesori în persoane reale, cinstite și transparente — indivizi cu care elevii pot avea relații profunde.

O profesoară mărturisește, discutând pe marginea listei foștilor ei profesori:

> N-o voi uita niciodată pe doamna Miller. Era atât de sinceră cu noi. Ne lua mereu în serios. Obișnuia să zică: „Ce-i în gușă, și-n căpușă". După acest curs, am realizat că ea folosea mesaje la persoana I, în loc să folosească mesaje la persoana a II-a, ca ceilalți profesori. Am îndrăgit-o tare pe doamna Miller. Și încă o mai iubesc."

CUM SĂ FORMULEZI UN MESAJ LA PERSOANA I

Profesorii vor observa că emiterea de mesaje la persoana I nu este la îndemâna oricui. Pentru a avea un impact maxim asupra elevilor, mesajele trebuie să aibă trei componente. În primul rând, elevii trebuie să înțeleagă din conținutul mesajului *care* este cauza problemei pe care o are profesorul. Mesajul este cu atât mai eficient cu cât elevul are mai multă certitudine asupra motivului confruntării. Un început bun poate fi o descriere obiectivă a ceea ce este inacceptabil:

„Atunci când găsesc hârtii pe jos..."
„Atunci când este mult zgomot în clasă..."
„Atunci când sunt întrerupt..."

Observați cum aceste afirmații se referă toate la *fenomene ce sunt rezultatul direct al acțiunilor elevului* (sau elevilor). Aceste fenomene stau la baza îngrijorării profesorului.

Câteodată, problema poate fi *comportamentul specific* al unui elev. În următoarele exemple, este folosită persoana a II-a, însă, spre diferență de mesajele la persoana a II-a, aceste mesaje nu conțin evaluări, judecăți ori soluții:

„Atunci când te zbenguiești prin clasă..."
„Atunci când îl împingi pe Johnny..."
„Atunci când mă întrerupi..."

Orice jurnalist cunoaște diferența dintre a relata ce s-a întâmplat (faptele) și a scrie un editorial (a evalua). Un mesaj bun constă într-o relatare fidelă, și nu într-un comentariu de opinie. Priviți ce schimbare se produce atunci când intervine și comentariul pe marginea unui eveniment:

„Atunci când nu vă pasă de ceilalți..."
„Când sunteți dezordonați și faceți mizerie..."
„Atunci când te comporți ca un golan..."

Aceste mesaje la persoana a II-a încep prin a fi simple descrieri de comportamente, însă devin apoi evaluări, judecăți. Numim mesajele la persoana I care încep cu judecăți „mesaje la persoana a II-a deghizate".

De observat că fiecare mesaj la persoana I începe cu „atunci când". Este important ca elevii să știe că numai în anumite momente, când apar comportamente *specifice*, profesorul se confruntă cu o problemă; că profesorul nu este *întotdeauna* supărat, ci numai în cazul în care apare un anumit tip de comportament ori de situație. Aceasta îl ajută pe elev să înțeleagă că nu personalitatea și caracterul său sunt sursa de îngrijorare pentru profesor, ci doar o situație particulară. Dacă dezaprobarea profesorului are un caracter general, elevul va fi derutat. De unde să înceapă? Ce poate el să facă pentru a fi pe placul profesorului?

A doua componentă necesară a mesajului la persoana I este, de obicei, cel mai greu de transmis. Ea se referă la efectul *tangibil* ori *concret* pe care comportamentul descris în prima parte a mesajului îl are asupra profesorului:

„Atunci când este atât de mult zgomot în clasă [RELATARE OBIECTIVĂ], nu pot să înțeleg ce spune fiecare... [EFECT CONCRET]."

„Atunci când mă întrerupeți [RELATARE OBIECTIVĂ], eu îmi pierd șirul gândurilor și uit ce voiam să spun... [EFECT CONCRET]."

Ce înseamnă acest „efect concret ori tangibil"? Experiența ne-a arătat că mesajele la persoana I își pierd din forță dacă mărturisirea profesorului nu pare veridică în ochii elevilor. Atunci când un elev înțelege că prin comportamentul său îi creează (sau îi poate crea) profesorului probleme reale, el va fi și mai motivat să se schimbe. Celor mai mulți elevi nu le place să fie considerați „neascultători, obraznici". Cei mai mulți elevi vor ca profesorii să îi placă. Și, de multe ori, elevii nu sunt conștienți că acțiunile lor îi pot afecta și pe ceilalți. Scopul lor este să-și satisfacă dorințele lor. În cea mai mare parte, ei nu sunt conștienți că, atingându-și scopul, pot crea probleme celorlalți. Atunci când li se aduce la cunoștință ce efect are comportamentul lor, reacția lor va fi invariabil aceeași: „Ah, îmi cer scuze, nu mi-am dat seama..."

Uneori, profesorii au dificultăți în a incorpora această componentă în mesajul lor pentru că au fost obișnuiți multă vreme să ceară schimbări de comportament ce nu au niciun efect concret asupra lor. Profesorii au convingeri puternice asupra ceea ce înseamnă „bun" sau „rău", „corect" sau „greșit", chiar dacă nu sunt direct afectați de comportamentele elevilor. Însă asemenea încercări de influențare nu reușesc să-i demonstreze elevului care sunt efectele concrete asupra profesorului. De aceea, elevul nu are nicio motivație sau este foarte puțin dornic să-și schimbe comportamentul:

„Nu suport să te văd cu cercelul ăla în nas."

Astfel, atunci când profesorii încep să învețe cum să trimită mesaje la persoana I, ei trebuie să împartă comportamentele elevilor în două categorii: cele care au un efect tangibil și cele care nu au o asemenea influență. De obicei, le spunem profesorilor să

se aştepte ca mesajele să funcţioneze numai pentru comportamentele din prima categorie. Elevii sunt şi ei oameni ca noi şi rar un individ îşi va schimba comportamentul dacă nu este convins că are un efect negativ *concret* asupra altui individ.

A treia componentă a mesajului la persoana I trebuie să includă sentimentele şi trăirile profesorului ca urmare a efectului concret:

„Atunci când nu îţi faci temele [RELATARE OBIECTIVĂ], îmi ia mult mai mult timp şi e nevoie de mai mult efort pentru a preda lecţia [EFECT CONCRET] şi mă simt foarte frustrat [SENTIMENT]."

Acest profesor explică în ce fel comportamentul elevului a avut un efect (un timp suplimentar petrecut cu el) şi cum acest efect produce la rândul său un sentiment de frustrare. Succesiunea termenilor (comportament → efect → sentimente) arată cum sentimentele sunt o urmare a *efectului* provocat de purtarea elevului, şi nu a *comportamentului* şcolarului.

Această secvenţă logică este importantă, însă nu inviolabilă. Un mesaj la persoana I, în oricare ordine (sau chiar cu o componentă lipsă) are automat o probabilitate mai mare de a fi receptat de către elev ca o afirmaţie onestă a profesorului referitoare la starea sa interioară. Orice tip de mesaj la persoana I este de preferat faţă de un mesaj acuzator la persoana a II-a sau faţă de un mesaj indirect şi fără impact.

CUM SĂ SCHIMBI REGISTRUL DUPĂ EMITEREA UNUI MESAJ LA PERSOANA I

Chiar dacă mesajul la persoana I este întâmpinat cu mai puţină rezistenţă decât un mesaj la persoana a II-a, este evident că

nimănui nu îi place să audă că purtarea lui poate crea probleme, indiferent de cum este formulat mesajul. Chiar și cel mai bine formulat mesaj la persoana I îl poate face pe elev să se simtă rănit, surprins, jenat, defensiv sau chiar să-i provoace lacrimi. Până la urmă, el a primit un mesaj clar și concis care spune că purtarea sa este inacceptabilă, dăunătoare chiar, pentru profesor. De obicei, răspunsul inițial al elevului va consta într-un semn ce indică faptul că profesorul, confruntându-l, i-a creat *elevului* o problemă. Acum problema este de atribuția școlarului.

În cadrul PG-PE îi instruim pe profesori să fie atenți la aceste semnale și subliniem nevoia de a schimba registrul — de la confruntare înapoi la Ascultarea Activă. Această schimbare de registru îl ajută pe elev să se confrunte cu problema nou-creată. Ea mai arată și înțelegerea reacțiilor elevului.

Următoarea conversație ilustrează un model de confruntare *lipsită* de schimbarea de registru:

PROFESORUL: Jeremy, faptul că întârzii la ore îmi creează probleme. Când întârzii, trebuie să mă opresc din ce făceam. Asta mă distrage și mă face să mă simt frustrat. [MESAJ LA PERS. I]

ELEVUL: Da. Am avut multe de făcut în ultima vreme și câteodată nu pot ajunge la timp.

PROFESORUL: Foarte bine, dar eu nu mai pot să trec peste asta. Nu mai rabd să tot fiu întrerupt. [AL DOILEA MESAJ LA PERS. I]

ELEVUL: Nu văd de ce faceți atâta scandal. Am întârziat și eu câteva minute, mare scofală!

PROFESORUL: Când vorbești așa, mă simt neimportant. [AL TREILEA MESAJ LA PERS. I]

ELEVUL: Nu trebuie să o luați personal. Când mai întârzii, ignorați-mă și nu va mai fi nicio problemă.

PROFESORUL: Nu mi spui tu mie ce să fac! De acum înainte să vii la timp! [MESAJ LA PERS. A II-A]

ELEVUL: *(Mormăind)* Ce nesuferit!

În acest scenariu, profesorul nu a înțeles reacția defensivă ce a urmat primului mesaj la persoana I. Aceasta a crescut starea de

îngrijorare a amândurora. Rezultatul previzibil a fost o înfruntare care s-a soldat cu sentimente negative de ambele părți.

Iată cum ar fi putut decurge discuția dacă profesorul ar fi fost atent la reacția elevului după primul mesaj și ar fi schimbat registrul.

PROFESORUL: Jeremy, faptul că întârzii la ore îmi creează probleme. Când întârzii trebuie să mă opresc din ce făceam. Asta mă distrage și mă face să mă simt frustrat.
ELEVUL: Da. Am avut multe de făcut în ultimul timp și câteodată nu pot ajunge la timp.
PROFESORUL: Înțeleg. Ai și tu problemele tale. [ASCULTARE ACTIVĂ]
ELEVUL: Exact. Domnul Sellers m-a rugat să îl ajut în laboratorul de chimie să pregătească ora următoare. Mie îmi convine.
PROFESORUL: Văd că ești mulțumit că te-a rugat. [ASCULTARE ACTIVĂ]
ELEVUL: Bineînțeles! Probabil că la anul voi fi asistent de laborator și am nevoie de asta.
PROFESORUL: Se pare că vei fi răsplătit cum trebuie și asta e foarte bine. [ASCULTARE ACTIVĂ]
ELEVUL: Da. Știu că sunteți supărat că întârzii. Nu credeam că va fi așa o mare problemă. Știți, am încercat să intru fără zgomot.
PROFESORUL: Ești surprins să constați că îmi creezi probleme chiar și atunci când intri în liniște. [ASCULTARE ACTIVĂ]
ELEVUL: Ei bine, nu chiar. Înțeleg unde bateți. Trebuie să vă opriți și să-mi motivați absența. De cele mai multe ori întârzii pentru că mă lungesc la vorbă cu domnul Sellers. Îi voi spune că trebuie să plec cu câteva minute mai devreme, e bine?
PROFESORUL: Asta chiar m-ar ajuta. Mulțumesc, Jeremy!
ELEVUL: Nicio problemă.

În acest schimb de replici, profesorul a comunicat problema prin intermediul mesajului la persoana I, însă a trecut imediat la Ascultarea Activă pentru a-i permite lui Jeremy să-și rezolve singur problema, să găsească o soluție pentru a-l ajuta pe profesor.

ÎN CE FEL PROFESORII ÎȘI POT CREA SINGURI PROBLEME

Profesorii din PG-PE abia așteaptă să se reîntoarcă la clasele lor pentru a-i confrunta pe „elevii-problemă". Însă, în graba lor, ei nu reușesc decât să-și verse mânia și, deseori, își sperie de moarte elevii sau îi fac mult mai agresivi sau mai defensivi. Am învățat multe analizând asemenea tipuri de mesaje mânioase.

Atunci când furia este cea de-a treia componentă a mesajului la persoana I, confruntările sunt percepute de elevi ca judecăți, mesaje de umilire. În loc să dezvăluie sentimentele profesorului, mânia pare să arate cu degetul spre elev. Mesajul la persoana I „Sunt mânios" este de obicei interpretat de elev ca „*Tu* m-ai enervat" sau „Sunt mânios pe *tine*". În cadrul PG-PE încercăm să-i facem pe profesori să înțeleagă că, în primul rând, mânia vine în urma unui alt sentiment. Mânia este un sentiment *secundar*, derivat. Urmează întotdeauna unui sentiment primar. Iată cum funcționează:

> Domnul Jones supraveghează curtea școlii. Unul dintre copii aruncă o piatră, ratând la milimetru capul domnului Jones. Sentimentul principal care îl cuprinde este frica; însă apoi începe să devină „mânios", trimițând mesaje la persoana a II-a de tipul: „Să nu mai arunci *niciodată* cu pietre în curtea școlii!" Scopul comportamentului mânios este acela de a-l pedepsi pe cel care a aruncat piatra sau de a-l face să se simtă vinovat pentru că ar fi putut să-l rănească pe supraveghetor. Se poate ca el să se poarte mânios și în speranța că îl va speria destul de tare pe copil, astfel încât să nu mai arunce niciodată cu pietre. El speră că-i va da copilului o lecție greu de uitat.

În cadrul PG-PE, profesorii recunosc că mesajele lor mânioase sunt, de obicei, încercări de a pedepsi sau de a pune la punct un elev pentru că a făcut ceva care le-a provocat un alt sentiment.

Mânia poate fi privită ca o atitudine sau ca o acțiune, și nu ca o emoție ori un sentiment autentic. Frecvent, imediat după ce mânia a pus stăpânire pe o persoană, aceasta va experimenta senzații fizice cât se poate de concrete — puls mărit, tremurat etc. Aceste manifestări fizice ar putea fi reacții ale organismului la violența propriului comportament. Într-un fel, se poate spune că o persoană își poate provoca propriile reacții interne care vor fi resimțite ca o emoție.

Urmează câteva exemple de profesori care își alimentează *singuri* furia ca urmare a unui sentiment primar:

Elevul e aproape să cadă de pe geam în timp ce atârnă o hartă. Sentimentul primar este *frica*. Profesorul se mânie și îi spune: „Coboară chiar acum — văd că nu poți să ai grijă de tine".

Cu ocazia unei excursii, un elev se rătăcește. Sentimentul primar este *anxietatea*. Profesorul devine nervos când copilul este găsit și strigă: „Niciodată să nu te mai depărtezi de grup! De ce nu poți să respecți regulile?"

Profesorul se străduiește să facă o demonstrație interesantă. Elevii sunt neliniștiți, plictisiți, trimit bilețele de la o bancă la alta. Sentimentul primar al profesorului este *dezamăgirea*. Profesorul spune cu mânie: „Nu voi mai încerca niciodată să fac o prezentare atractivă pentru o clasă atât de nerecunoscătoare. Uite cât de mult vă pasă!"

Elevii nu pot înțelege conceptul de fracție. Sentimentul primar al profesorului este *frustrarea*. Profesorul urlă mânios: „Nici măcar nu încercați — este atât de ușor, până și unul de clasa a treia ar înțelege mai repede!"

Profesorii recunosc că mânia nu funcționează atunci când încearcă să pedepsească sau să pună la punct un elev. Dacă ar funcționa, toate problemele omenirii ar fi fost rezolvate de mult timp.

Cum pot învăța profesorii să se comporte diferit?

La PG-PE, noi încercăm să îi învățăm pe profesori cum să recunoască mesajele la persoana a II-a drept ceea ce sunt (sentimente secundare) și cum să se concentreze în schimb pe transmiterea sentimentelor primare sub forma unui mesaj la persoana I. Atunci când comunică un sentiment primar (și nu unul secundar), profesorii observă diferența remarcabilă dintre cele două. Sentimentul primar este aproape întotdeauna mult mai puțin intens ca mânia. Atunci când profesorii observă diferența, aceasta îi ajută să înțeleagă că mânia este asemănătoare poțiunii vrăjitoarei, clocotind și fermentând până ce se va revărsa în afară cu o forță uimitoare. Ea reprezintă excesul — ducerea lucrurilor la extrem.

Un participant la PG-PE povestește despre experiența sa cu un elev și despre mânia care le disturba relația:

> Eram mereu nervos pe Charles, deși nu aș fi putut spune exact ce mă enerva la el. Am ignorat sentimentul ca fiind unul dintre acele lucruri inexplicabile. Charles era unul dintre acei indivizi pe care pur și simplu nu îi ai la inimă. Eram mereu supărat din cauza lui. Când am început aici să vorbim despre mânie, m-am gândit: „Care sunt sentimentele mele față de Charles?" Aproape că nu-mi vine să mărturisesc ce am aflat pentru că mă face să par mai nesigur pe mine, însă sentimentul meu primar era unul de frică. Mi-era teamă că Charles, cu limba lui ascuțită și cu geniul său, mă va face de râs în fața clasei. Săptămâna trecută l-am rugat să stea după ore și i-am povestit despre cât de amenințat mă simțeam atunci când se lega de fiecare amănunt al lecției sau când îmi punea întrebări tehnice la care nu aveam cum să răspund. A fost șocat și mi-a mărturisit că nu încerca să mă facă să par nepregătit, ba chiar că încerca să se pună bine cu mine arătându-se interesat. La sfârșit am râs. Acum nu mă mai simt amenințat de el. Dacă uită și se leagă de un amănunt, pur și simplu râd și spun: „Ai mai câștigat o bilă neagră de la mine".

Povestea acestui profesor este ilustrativă pentru ceea ce se întâmplă de obicei. El a realizat că nu avea de fapt motive pentru a folosi mesaje la persoana a II-a ca pedeapsă.

Un consilier-psiholog a vorbit cu curaj în cadrul unui training despre încercările sale de a descoperi cauza mâniei sale împotriva propriului fiu:

> Mi-a fost greu să accept toată această teorie că mânia este un sentiment secundar, în principal pentru că însemna că trebuie să mă autoexaminez în loc să dau vina pe fiul meu pentru felul în care mă simțeam. În ultimele luni, fiul meu, Gary, și cu mine am avut un meci continuu. Umblă cu niște indivizi pe care, credeți-mă, îi cunosc și sunt niște golani. Ei bine, poate nu chiar golani, dar fumează marijuana, beau alcool și la fel fac și fetele care merg cu ei. Privind retrospectiv, realizez acum că foloseam numai mesaje la persoana a II-a, de genul: „Spune-mi cu cine te însoțești ca să-ți spun cine ești". Apoi Gary îmi zicea să-l las în pace, fapt care mă enerva la culme.
>
> Ei bine, după cursul de săptămâna trecută, m-am învârtit ceva timp cu mașina până să ajung acasă, gândindu-mă la ce se poate ascunde în spatele mâniei mele. După cum am mai spus, mi-era teamă ca problema să nu fie la Gary, ci la mine, așa că am încercat să demonstrez invaliditatea teoriei dumneavoastră. Câteva zile mai târziu însă, m-am gândit: „Motivul pentru care încerc să îl pedepsesc pe Gary cu mesaje la persoana a II-a este că m-a dezamăgit". O vreme m-am simțit bine, dar apoi m-am gândit: „Foarte bine, dar ce se află în spatele dezamăgirii?" Știți care este *adevăratul* sentiment primar? Frica. Îmi era frică de ce vor spune colegii de la școală despre mine dacă vor afla că fiul meu umblă cu indivizii aceia, că vor gândi: „Se dă mare consilier și băiatul lui umblă cu neisprăviți!" Odată ce am realizat acest lucru, nici măcar nu a trebuit să am o confruntare cu Gary. Vina îmi aparținea. Am recunoscut în fața lui Gary că țipasem la el pentru niște motive ce țineau numai de mine și i-am spus că voi înceta. Mi-a răspuns: „Bine, bine", însă în ultimele zile am reînceput să ne vorbim. De fapt, aflu acum că nici el nu are o părere prea bună despre acei băieți.

Ca mulți dintre noi, acest părinte a permis fricii de a nu fi judecat de către colegii lui să se transforme în mânie împotriva

fiului său. După descoperirea sentimentului primar, a putut să-şi asume responsabilitatea pentru acest sentiment. El nu a mai simțit apoi nici măcar nevoia de a-şi confrunta fiul, ci numai de a-i comunica decizia de a-şi schimba comportamentul față de el. A recunoscut în fața celorlalți cursanți că este foarte probabil ca fiul său să-l aprecieze altfel dacă i-ar spune şi lui povestea așa cum a făcut-o în fața colegilor. Mai târziu, i-a istorisit-o şi fiului său.

TRIMITEREA DE MESAJE LA PERSOANA I POATE FI RISCANTĂ

Am subliniat riscul pe care îl presupun mesajele la pers. a II-a, dar câteodată profesorii întreabă: „Mesajele la persoana I nu pot fi şi ele riscante?" Răspunsul este afirmativ. Motivele au fost deja menționate, direct sau implicit, dar poate că s-ar cuveni să le mai trecem o dată în revistă.

Probabil cel mai mare risc perceput, cel puțin la primele experiențe cu mesajele la persoana I, este cel al unei deschideri prea mari. Mesajele la persoana I sunt afirmații personale, relevarea celor mai ascunse gânduri şi sentimente, informații necunoscute altora până în acel moment. Riscul constă în faptul de a deveni mai intim cu ceilalți, de a fi cunoscut mai în profunzime. Respingerea după o asemenea dezvăluire poate fi mai dureroasă; ar fi respingerea adevăratei persoane, şi nu a rolului asumat până atunci. Evident că cineva care are o părere proastă despre el însuşi se va simți mai puțin pregătit să se deschidă decât cineva care are încredere în forțele proprii.

Şi cealaltă față a monedei implică anumite riscuri. Lipsa unei anumite transparențe va duce la o lipsă de intimitate — la relații superficiale, la jucarea unor roluri. Profesorii care folosesc

mesajele la persoana I susțin aproape fără excepție că beneficiile comportamentului „deschis" depășesc cu mult riscurile.

Al doilea mare risc rezidă în faptul că uneori va trebui să ne schimbăm mai mult decât ne-am fi închipuit. Profesorii care încep să folosească mesaje la persoana I semnalează că au fost nevoiți să analizeze situațiile mult mai minuțios decât până atunci, iar câteodată (ca în cazul consilierului al cărui fiu umbla cu personaje dubioase) ajung să se modifice ei înșiși. Cum mesajele la persoana a II-a plasează întotdeauna vina în afara emițătorului, modificarea propriei atitudini nu intră în discuție. De asemenea, după confruntare, trecerea la Ascultarea Activă produce de multe ori descoperirea unor informații noi și relevante, încurajând astfel dorința de schimbare a profesorului.

Al treilea risc major se referă la asumarea responsabilității. Unul dintre cele mai grele lucruri pe care le poate face cineva este să-și asume responsabilitatea pentru ceva; este mult mai confortabil să dai mereu vina pe altcineva. Mesajele la persoana a II-a plasează *originea responsabilității* în afara eului, pe când mesajele la persoana I plasează responsabilitatea în interior. Însă tot profesorii au evidențiat că riscurile presupuse de mesajele la persoana I pot fi privite și ca oportunități de dezvoltare personală. Exemplele folosite de ei fac dovada că riscul și dezvoltarea personală merg mână în mână și că schimbarea către un mod de viață mai împlinit merită aceste riscuri.

Un profesor s-a exprimat astfel: „Cu ajutorul mesajelor la persoana I pot să îmi împlinesc nevoile mele și elevii mă plac în continuare... Cam riscant!"

BCU IAȘI

CE SE POATE REALIZA CU AJUTORUL MESAJELOR LA PERSOANA I

Profesorii semnalează unele rezultate neliniştitoare ale confruntărilor ce folosesc mesaje la persoana I. De cele mai multe ori, ei observă că elevii sunt surprinşi atunci când află sentimentele profesorilor — şi se simt liberi să recunoască:

„Nu ştiam că vă deranjez."
„Nu credeam că aţi observat asta."
„Nu ne-am dat seama că putem să vă facem probleme."

Oamenii, în general, nu sunt conştienţi că îi pot afecta şi pe ceilalţi prin comportamentul lor. Însă atunci când li se aduce la cunoştinţă, deschis şi fără a emite judecăţi, chiar şi elevii cei mai tineri vor reacţiona, mult mai des decât îşi pot imagina profesorii, cu respect faţă de profesorii lor. Am văzut lucrul acesta de multe ori: *Mesajele la persoana I pot transforma ignoranţa în grijă pentru emiţător.*

Domnul Garcia, director de şcoală, a povestit următoarele despre puterea mesajelor la persoana I:[14]

> De săptămâni întregi, tot închideam ochii la acţiunile unor băieţi care ignorau continuu regulamentele şcolii. Într-o dimineaţă, privind pe fereastră, i-am văzut păşind calmi pe gazon şi fumând, ceea ce este o încălcare a regulamentului! Asta a pus capac. Fiind abia întors de la PG-PE, unde tocmai mi se explicase valoarea mesajelor la persoana I, am ieşit şi am început să le transmit câteva dintre sentimentele mele legate de ei: „Mă simt descurajat! Am încercat tot ce este omeneşte posibil pentru a vă ajuta să

[14] Exemplu oferit de Patrick Sobota, St. Louis, Missouri.

terminați școala. Mi-am pus tot sufletul. Iar voi nu știți să faceți altceva decât să încălcați toate regulile. M-am străduit să obțin o regulă a vestimentației mai lejeră, dar voi nici pe asta nu o respectați. Iar acum fumați, și asta este împotriva regulamentului. Îmi vine să-mi dau demisia și să caut o școală unde să simt că pot realiza ceva. Simt că m-am ratat profesional".

În acea după-amiază am fost surprins să primesc o vizită a grupului. „Domnule Garcia, ne-am gândit la ce s-a întâmplat în această dimineață. Nu credeam că vă veți enerva. Până acum nu v-am mai văzut așa. Nu vrem să vină alt director; nu va putea fi la fel de bun ca dumneavoastră. Așa că am căzut cu toții de acord să nu mai fumăm la școală. Și vom respecta și celelalte reguli."

Această istorioară ilustrează faptul că și copiii pot deveni responsabili dacă adulții sunt cinstiți cu ei. Prea des este subestimată dorința elevilor de a satisface nevoile profesorilor.

De asemenea, profesorii semnalează că folosirea mesajelor la persoana I încurajează în cele din urmă onestitatea și în rândul elevilor — atât între ei, cât și în relație cu ceilalți profesori. Elevii pot fi influențați de modelul profesorilor lor; este probabil cel mai bun mod de a experimenta comunicarea interpersonală.

La trei săptămâni după terminarea PG-PE, o profesoară radioasă ne-a semnalat acest mesaj transmis de cea mai bună elevă a ei din clasa a opta către directorul școlii: „Domnule Wilson, atunci când stați în afara clasei lângă ușă și ascultați ce se întâmplă, copiii devin suspicioși și nu știu ce să mai creadă."

Profesoara, plină de mândrie, a comentat: „Știam eu că mesajele mele la persoana I vor aduce satisfacții nu numai mie, ci și copiilor."

Și care a fost rezultatul confruntării elevei cu directorul școlii?

Profesoara a răspuns: „Nu l-am mai văzut ascultând *la nicio* ușă tot restul anului".

Capitolul 6
Cum să schimbi atmosfera din clasă ca să preîntâmpini problemele

Profesorii pot preîntâmpina cu ușurință multe dintre comportamentele inacceptabile ale elevilor modificând mediul de predare–învățare. Aceasta înseamnă luarea în calcul a caracteristicilor fizice și psihologice ale clasei, mai degrabă decât pe cele ale elevului.

De ce funcționează această metodă? Deoarece, după cum bine știu profesorii din propria lor experiență, majoritatea sălilor de clasă sunt, din păcate, construite și mobilate într-o așa manieră, încât elevilor le este greu să rămână motivați și implicați în procesul de învățare; și atunci când elevii sunt distrași și deranjați de atmosfera din clasă, unele dintre mecanismele lor de adaptare devin comportamente inaceptabile și îngreunează procesul de predare.

În acest capitol vom face câteva sugestii cu privire la ce poate face un profesor pentru a schimba atmosfera clasei, astfel încât să prevină sau să elimine multe dintre comportamentele inadecvate

ale elevilor. Concentrându-se pe mediul clasei, profesorii pot extinde și mai mult „Zona Fără Probleme" și pot crește timpul pentru predare și învățare, contribuind suplimentar față de mesajele la persoana I.

CÂTEVA DEFICIENȚE ALE SĂLII DE CLASĂ TIPICE

În ciuda eforturilor recente de a îmbunătăți proiectarea școlilor, în SUA, sala de clasă tipică rămâne un dreptunghi de aproximativ 30 m^2 cu plăci de ciment pe jos, pereți drepți și duri, ferestre largi, table albe sau negre și aviziere. Iluminatul și aerisirea sunt de cele mai multe ori nepotrivite, băncile sunt de obicei atât de incomode încât nici nu se poate imagina folosirea lor în birouri ori acasă. Suprafețele dure și pereții paraleli creează frecvent probleme acustice majore. Invariabil, depozitarea este o problemă; spațiul este ori nepotrivit, ori incomod, ori amândouă. Iar în multe clase, modificarea temperaturii este imposibilă sau neîngăduită.

În aceste condiții sunt înghesuite până la treizeci de persoane (sau poate chiar mai multe) plus unul sau mai mulți adulți care ar trebui să predea anumite materii într-o anumită perioadă.

Pare imposibil? Ei bine, nu în totalitate. Profesorii și elevii au depășit aceste neajunsuri de-a lungul anilor prin perseverență, creativitate și energie. Însă, având în vedere că scopul predării a evoluat de la memorare spre o gândire creativă, sarcina a devenit mult mai anevoioasă. Profesorii de astăzi observă cum, ca urmare a schimbărilor survenite în metoda de predare, limitările fizice ale claselor creează probleme speciale. Trecerea de la predarea în fața unor grupuri mari la grupuri restrânse și la instrucția individuală a constituit ea însăși o îmbunătățire majoră. Pe scurt, *se așteaptă de la profesori să schimbe metoda de predare, însă li se oferă, în mare, aceleași condiții.* Elevii trebuie să învețe într-o manieră nouă, însă

într-o clasă proiectată pentru una veche. Nu e de mirare că mediul clasei încurajează multe dintre comportamentele elevilor pe care profesorii le găsesc inacceptabile.

Un profesor dintr-o școală generală construită în 1950 povestește despre problemele ce pot apărea într-o clasă:

> Aud persoane care vorbesc despre cât de mult prețuim noi, americanii, educația, însă nu știu dacă lucrurile stau chiar așa. Sala mea de clasă este prea mică pentru a găzdui toate băncile de care avem nevoie, dușumeaua scârțâie și poți auzi și bâzâitul muștei din cealaltă clasă. Trebuie să mențin interesul pentru învățătură a treizeci de elevi de șapte ani agitați, iar în același timp trebuie să mențin și *liniștea*, deoarece zgomotul se amplifică de-a lungul holurilor. Sunt convins că, dacă niște adulți ar trebui să îndure tot ce îndură acești micuți zi de zi, s-ar organiza, ar forma un sindicat și apoi ar face grevă cerând condiții de muncă mai bune.

Chiar și în clădirile mai noi, mai moderne, unde mochetarea și materialele acustice atenuează din zgomot, unde aparate de aer condiționat reglează temperatura și unde pereții sunt colorați, aducerea laolaltă a unui număr mare de persoane într-o încăpere relativ mică poate crea probleme legate atât de spațiu, cât și de comportament.

Pentru a fi eficienți în remodelarea sălii de clasă, profesorii trebuie să poată gândi creativ, folosind un model sistematic pentru a clasifica diferitele tipuri de modificări ale spațiului. Înarmați astfel, majoritatea profesorilor participanți la cursul nostru PG-PE au putut identifica soluții inedite pentru a diminua din comportamentele inadecvate.

CUM SĂ ABORDEZI CREATIV SCHIMBAREA

Suntem, majoritatea, conștienți că o abordare creativă a schimbărilor necesare este limitată de restricții autoimpuse. Nu ne este ușor să ne distanțăm de obișnuință, de tradiție de lucrurile familiare. Regretatul dr. Boyd Lane, o personalitate cu adevărat inventivă, a compus o listă formată din 156 de modalități ce pot inhiba procesul creativ în școli. Această listă conține factori inhibatori precum:

Am încercat o dată și nu a mers.
Conducerea nu vrea să investească.
Comunitatea nu vrea să înțeleagă.
Nu avem destule fonduri.
E o schimbare prea radicală.
E prea conservator.
Sindicatul profesorilor se va împotrivi.
Oamenii nu sunt pregătiți pentru așa ceva.
E prea tardiv.
E prea devreme.
Avem nevoie de mai multă implicare.
Sunt prea multe persoane implicate.
Se va crea o imagine proastă în mass-media.

Toți acești „inhibatori ai creativității" de pe lista lui Boyd Lane sunt afirmații evaluative și, după cum am remarcat în capitolul 3, nimic nu inhibă mai mult procesul creativ decât observațiile critice. Majoritatea oamenilor au nevoie de proceduri sau de metode care stimulează creativitatea — reguli pe care psihologii și sociologii le folosesc pentru a stimula creativitatea individuală sau de grup.

În cadrul cursului PG-PE, profesorii învață metoda „brainstormingului creativ", o metodă sigură de a genera idei noi și

inovatoare. Iată opt reguli pentru brainstormingul individual sau de grup:

1. Alegeți un loc în care interferența lumii exterioare să fie minimă, un loc care să ajute concentrarea.
2. Hotărâți-vă asupra problemei în cauză — de exemplu: „Cum putem îmbunătăți manevrarea și depozitarea materialelor școlare?"
3. Fixați durata sesiunii de brainstorming.
4. Înregistrați sau notați toate soluțiile găsite.
5. Cantitatea, și nu calitatea este de preferat, așa că veniți cu cât mai multe idei.
6. Folosiți o abordare „fără limite". Nu căutați doar idei practice, pragmatice și raționale — cu cât sunt mai extravagante, cu atât mai bine!
7. Criticile nu sunt permise. Evaluările vor apărea abia *după* ce toate ideile vor fi generate, și nu în timpul procesului.
8. Schimbați din când în când cadrul de referință — de exemplu: „Cum ar rezolva un elev această problemă? Dar un specialist dintr-o uzină? Dar un expert în eficientizare?"

Atunci când un grup este implicat în acest proces, avantajul evident este că membrii se pot folosi fiecare de ideile celorlalți. Vechea maximă „Unde-s doi puterea crește" pare că se potrivește procesului de creație. În cadrul cursurilor PG-PE, instructorii îi îndeamnă pe profesori să folosească această metodă pentru a găsi soluții inovatoare la problema mediului sălii de clasă. Mai târziu, întorși la școlile lor, profesorii descoperă că pot folosi aceeași metodă împreună cu elevii ori colegii.

O ABORDARE SISTEMATICĂ A MEDIULUI SĂLII DE CLASĂ

Atunci când le cerem profesorilor să fie inovatori în modificarea mediului clasei, observăm că de obicei le este greu să se concentreze pe o abstracție cum este „mediul". Care sunt componentele mediului? Ce elemente pot fi schimbate? De unde începem?

Pentru a le ușura sarcina, am găsit opt modalități de abordare a schimbărilor asupra mediului:

1. Îmbogățind mediul;
2. Sărăcind mediul;
3. Limitând mediul;
4. Lărgind cadrul mediului;
5. Reorganizând mediul;
6. Simplificând mediul;
7. Sistematizând mediul;
8. Făcând planuri pregătitoare.

În următoarele pagini vom aduce exemple specifice pentru fiecare dintre aceste categorii.

CUM SĂ ÎMBOGĂȚIM MEDIUL

Cei mai mulți profesori sunt conștienți de posibilitățile pentru a *îmbogăți* mediul de învățare; dascălii au fost instruiți cum să o facă și au petrecut mult timp folosind această metodă în pofida altor tehnici. Însă profesorii pot privi această metodă și ca un mijloc de

a elimina sau a preveni comportamentele inadecvate ale elevilor. Multe dintre aceste comportamente apar din simplă frustrare ori plictiseală, căci petrecerea unui timp îndelungat în același mediu se transformă în plictiseală și lipsă de interes. Îmbogățirea mediului clasei, astfel încât elevii să poată avea o multitudine de alternative stimulante, poate preveni apariția plictiselii și a consecințelor sale inevitabile — comportamentele inadecvate și scandaloase. Fără mari eforturi, profesorii pot încerca următoarele sugestii pentru a mări provocările senzoriale îndreptate către elevi:

Folosirea luminilor colorate.
Folosirea muzicii.
Amplasarea unor „centre de învățare".
Adăugarea unei biblioteci.
Amplasarea unei zone artistice pentru pictură cu acuarele sau în ulei, sculptură în lemn sau metal, modelarea în lut și așa mai departe.
Folosirea materialelor didactice audiovizuale.
Folosirea culorilor aprinse în decorarea clasei.
Amplasarea de vitrine.
Folosirea demonstrațiilor practice.
Crearea unui spațiu pentru conferințe.
Construirea unei scene pentru păpuși, regizarea unor piese de teatru de păpuși.
Crearea unui „spațiu dedicat compunerilor și eseurilor".
Invitarea unor vorbitori.

CUM SĂ SĂRĂCIM MEDIUL

Uneori, elevii se comportă inadecvat sau inacceptabil pentru că mediul le oferă *prea mulți stimuli*. Suprastimularea poate crea la

fel de multe probleme ca lipsa de stimulare. Elevii se pot simți copleșiți de un mediu care le oferă prea multe alternative, asemenea unui copil în ajunul Crăciunului care are în față atât de multe cadouri, încât nu se poate bucura de niciunul dintre ele din cauza nerăbdării de a vedea ce se află în următoarea cutie. Acest lucru este mai evident în cazul elevilor ce suferă de disfuncția sistemului nevros central numită „hiperactivitate".

La PG-PE, profesorii au găsit următoarele soluții pentru a sărăci, cel puțin temporar, mediul sălilor de clasă:

Reducerea luminii în clasă.
Mochetarea zonelor în care se desfășoară activități zgomotoase.
Ascunderea tuturor materialelor în afară de cele necesare activității din acel moment.
Programarea folosirii materialelor didactice, limitând disponibilitatea lor.
Programarea unor „perioade de liniște".
Crearea unor spații pentru studiu individual.
Folosirea căștilor audio.
Compartimentarea spațiului.
Renunțarea la încălțăminte.
Folosirea unei metode de „focusare" a atenției — un televizor ori un film.
Crearea unui „spațiu pentru meditație".

CUM SĂ LIMITĂM MEDIUL

Uneori, comportamentul poate fi inadecvat numai pentru că se petrece în locul nepotrivit, la ora nepotrivită. De exemplu, restricționarea folosirii vopselelor de desen într-un anume spațiu poate preveni multe dintre probleme.

Şcoala este, prin însăşi natura sa, limitatoare deoarece ea presupune prezenţa într-un anume loc la o anumită oră. Mulţi elevi pot trece peste aceste limitări ale libertăţii lor dacă limitările sunt de bun simţ şi dacă elevii înţeleg motivul pentru care ele există. Din nevoia de a-şi controla vieţile, elevii acceptă de multe ori restricţii specifice asupra libertăţii lor în cadrul sălii de clasă.

Urmează câteva sugestii pentru a limita mediul clasei atunci când este cazul:

Desemnarea unor spaţii pentru activităţi specifice — de exemplu, pictură, muzică, studiu, discuţii.
Limitarea numărului de elevi ce poate fi prezent într-un anume loc.
Folosirea formularelor de înscriere pentru anumite activităţi.
Desemnarea unor spaţii speciale ce pot fi ocupate de elevi în timpul unor activităţi.
Folosirea spaţiilor de studiu.
Restricţionarea activităţilor zgomotoase la anumite zone.
Crearea unor indicatoare pentru a restricţiona gălăgia.
Folosirea programărilor pentru materialele didactice.

CUM SĂ LĂRGIM CADRELE MEDIULUI

Comportamentele nedorite apar uneori şi din cauza limitării mediului sau duratei prea lungi a impunerii restricţiilor. Sala de clasă tipică este de obicei foarte constrângătoare. De multe ori poate fi comparată cu o celulă de închisoare. Profesorii pot găsi metode de a extinde acest mediu înspre lumea exterioară. Iată câteva sugestii practice:

Excursii de studiu.
Excursii la evenimente din afara campusului.

Excursii la evenimente din interiorul campusului.
Folosirea bibliotecii.
Folosirea spațiilor multifuncționale — sală de sport, cantină și așa mai departe.
Folosirea resurselor externe — persoane, lucruri.
Intercalarea ocazională a claselor.
Predarea în grupuri restrânse.
Elevii mai mari le pot preda elevilor mai mici.
Extinderea sălii de clasă în holuri sau pe gazonul din vecinătate.
Folosirea personalului auxiliar, astfel încât profesorul să poată preda unor grupuri restrânse.
Folosirea specialiștilor, a consultanților, a experților.

CUM SĂ REORGANIZĂM MEDIUL

Uneori, elevii le pot crea probleme colegilor deoarece mediul clasei este prost organizat. În unele cazuri, chiar și traversarea clasei se poate dovedi problematică. O învățătoare, după mai multe mesaje nereușite la persoana I direcționate către una dintre elevele ei, a observat că, pentru a se mișca în clasă, toți elevii trebuiau să treacă pe lângă banca ei. Situația sa semăna cu cea a bandelor de hoți ce controlau o trecătoare strâmtă, putând astfel să impună taxe caravenelor ce trebuiau să treacă pe acolo. Când tiparul mișcărilor din această clasă a fost modificat astfel încât ceilalți elevi puteau să-și ascută creioane, să facă rost de materiale și să se mute de la un grup la altul fără să se mai deplaseze prin „trecătoare", problema a dispărut; comportamentul inacceptabil al elevei devenit acceptabil și nu a mai fost nevoie de alte mesaje la persoana I.

Iată câteva modalități clare prin care profesorii pot reorganiza clasa, astfel încât să prevină unele probleme:

Depozitarea în alt loc a materialelor ce nu sunt folosite.
Proiectarea unui „sistem de circulație" în interiorul clasei.
Reorganizarea băncilor în cerc pentru discuții.
Renunțarea la mobila inutilă.
Separarea echipamentului electric de sursele de apă.
Amplasarea materialelor pentru un anumit proiect într-o zonă special desemnată.
Achiziționarea de ascuțitoare, coșuri de gunoi ș.a.m.d.
Depozitarea materialelor în spații greu accesibile (pe rafturi superioare, pe dulapuri), atunci când folosirea lor nesupravegheată poate crea probleme.
Amplasarea materialelor și a echipamentelor ce necesită lucru individual în spații care limitează accesul mai multor persoane odată.
Înlăturarea ușilor la dulapurile frecvent folosite.
Crearea unui spațiu pentru îmbrăcăminte și pentru pachete aproape de intrare.

CUM SĂ SIMPLIFICĂM MEDIUL

Din ce în ce mai multe persoane sunt îngrijorate de impactul negativ pe care îl creează mediul înconjurător din cauza complexității sale. Același lucru se întâmplă și cu mediul clasei atunci când devine inutil de complex. Aceasta se poate observa ușor în cazul copiilor nevoiți să acționeze într-un spațiu construit pentru persoane de 1,80 metri. Regretata Virginia Satir, psiholog de familie, le cerea adulților să încerce să se miște stând în genunchi; astfel puteau privi lucrurile din perspectiva unui copil. Același exercițiu s-ar putea dovedi folositor și în cazul învățătorilor și educatorilor.

Mediul poate crea probleme pentru copii și în alte moduri. Regulile complexe, reglementările, procedurile și ritualurile pot

deveni sursă de frustrare și de certuri, după cum bine știe oricine a trebuit să completeze o declarație de venit sau a încercat să deslușească un contract de asigurare.

Urmează câteva sugestii venite din partea unor profesori, sfaturi ce pot ajuta la simplificarea mediului de învățare:

Amplasați materialele didactice în locuri ușor accesibile.
Reevaluați regulamentele și procedurile și înlocuiți-le pe cele complicate cu unele mai simple.
Afișați reglementările și politica internă, astfel încât să fie ușor de citit de către elevi.
Coborâți nivelul clanțelor, al încuietorilor și al cuierelor.
Amplasați o treaptă ajutătoare în fața dulapurilor înalte.
Proiectați spațiul de depozitare, astfel încât elevii să îl poată utiliza singuri.
Afișați reguli de utilizare în vecinătatea calculatoarelor sau a oricărui alt tip de echipament folosit de elevi.
Folosiți etichete pentru sertare, dulapuri, spații de depozitare — apelând, dacă se poate, la coduri de culoare.
Eliminați materialele și mobila folosite mai rar.

CUM SĂ SISTEMATIZĂM MEDIUL

Una dintre cele mai ușoare modalități de a reduce efortul dublu și de a elimina confuzia este crearea unui sistem, a unei metode de lucru. Există întotdeauna riscul de a supraorganiza (cum se întâmplă în sistemele birocratice) până într-acolo, încât sistemul devine mai important decât sarcina de rezolvat. Însă dimensiunea restrânsă a grupului și relativa intimitate a clasei fac acest lucru foarte puțin probabil.

Iată câteva idei apărute în cadrul PG-PE:

Delegați anumite sarcini persoanelor competente.
Creați un sistem de inventariere pentru cărți și alte materiale.
Folosiți un sistem de programare pentru discuțiile individuale cu profesorul.
Sortați în ordine alfabetică, creați un sistem de arhivare, folosiți codurile de culoare pentru toate materialele implicate într-un proiect.
Folosiți metoda tragerii la sorți pentru desemnarea sarcinilor.
Folosiți o metodă selectivă pentru citirea catalogului, începerea și încheierea unor sarcini, colectarea banilor pentru anumite activități, arhivarea formularelor, curățenie, inventarul materialelor etc.
Creați liste (la fel ca cele ale piloților înainte de zbor) pentru a fi siguri că toate sarcinile au fost îndeplinite.
Creați diagrame care să ilustreze situații și operații complexe, cum ar fi montarea sau dezasamblarea unui laborator.

CUM SĂ PLANIFICĂM

Planificarea în detaliu poate preveni, deseori, apariția multor probleme în clasă, precum și în oricare altă situație. Planificarea împreună cu elevul a unor evenimente viitoare și explicarea comportamentului la care ne așteptăm; lămurirea legilor și a politicii școlii *înainte* de apariția problemelor; plănuirea din timp a modalităților de confruntare a problemelor des întâlnite (de exemplu, întârzierile, trezitul târziu, absența profesorilor, profesorii înlocuitori, condițiile neobișnuite de vreme, predarea târzie a temelor și exercițiile în caz de urgență) — toți acești pași informează elevul, astfel încât el știe din timp ce trebuie să facă. Rezultatul: comportamentele inadecvate nu mai apar atunci când elevii se confruntă cu situații neașteptate.

Uneori, profesorii sunt întrebați de către instructorii PG-PE: „Care sunt problemele comportamentale cu care credeți că vă veți confrunta anul acesta în clasă?" Profesorii răspund cu o listă de probleme cronice care le afectează procesul de predare an de an. Plănuind din timp și împărtășind cerințele, un număr mare de probleme poate fi evitat din start.

Iată câteva dintre ideile sugerate, idei ce pot preveni eventualele probleme cu ajutorul planificării:

Organizați sesiuni de instruire pentru a le explica elevilor cum trebuie folosite calculatoarele sau alte echipamente noi.

Faceți simulări sau repetiții pentru proceduri neobișnuite sau complicate.

Purtați la începutul anului discuții despre sistemul de evaluare a lucrărilor.

Instruiți elevii despre cum să fie de ajutor profesorilor înlocuitori.

Comunicați și afișați liste cu datele și evenimentele importante ale anului.

Dezvoltați și folosiți în dublu exemplar calendare de evenimente individuale, unul pentru acasă și unul pentru școală.

Discutați deschis despre regulile și politica școlii asupra cărora profesorul și elevul nu au niciun control și informați-i din timp pe elevi asupra sancțiunilor pentru încălcarea acestor reguli sau a politicii.

Informați elevii cu privire la costurile (și limitele) folosirii internetului, a materialelor didactice sau a echipamentului.

Turul școlii și al împrejurimilor este foarte folositor îndeosebi pentru clasele mici sau pentru elevii noi.

Programați întâlniri ale elevilor cu personalul auxiliar cum ar fi psihologi, consilieri școlari, șoferi de autobuz, administratori, bibliotecari, coordonatori, infirmiere, astfel încât să înțeleagă cum le pot fi de ajutor aceste persoane.

Acestea şi multe alte proceduri sau tehnici îi ajută pe elevi să înţeleagă ce se cere de la ei şi le furnizează informaţii ce îi vor ajuta să-şi ducă la îndeplinire sarcinile. Elevii sunt deosebit de flexibili şi se pot comporta exemplar dacă ştiu „ce" şi „cum" li se cere să facă. Mulţi profesori au avut rezultate remarcabile atunci când le-au împărtăşit elevilor cele opt modalităţi prin care poate fi modificat mediul clasei, cerându-le să vină cu idei de schimbări.

Astfel de profesori inovatori realizează că sala de clasă nu este doar *a lor*; ea aparţine tuturor celor care păşesc în ea. Nu este corect să aşteptăm schimbări numai din partea elevului. Elevii cărora li se dă şansa să participe la proiectarea propriului mediu de învăţare au un sentiment mai pronunţat de proprietate şi de responsabilitate. Asemenea sentimente aduc mari beneficii profesorilor care le încurajează.

CUM SĂ ÎMBUNĂTĂŢIM CALITATEA TIMPULUI PETRECUT ÎN CLASĂ

O altă metodă de a planifica mediul de învăţare este de a examina modul în care persoanele funcţionează în clasă, care sunt nevoile lor şi cum sunt acestea împlinite.

Profesorii cu experienţă ştiu că pot apărea probleme chiar şi în aşa-numita „Zonă fără probleme" a Ferestrei Comportamentale. Chiar dacă relaţiile profesor-elev şi elev-elev par a fi lipsite de probleme, ceva poate apărea şi poate crea probleme. Un elev îl loveşte pe un altul, aparent fără niciun motiv; sau un alt elev începe să ţipe la colegii lui să-l lase în pace; sau profesorul devine dintr-odată conştient de nişte zgomote enervante ce până atunci trecuseră neobservate. Până ce nu examinăm *calitatea* mediului de predare-învăţare, nu putem înţelege şi corecta aceste comportamente.

În interiorul Zonei fără probleme — în acele momente în care predarea și învățarea devin posibile — există trei tipuri de timp: (1) Timpul Difuz; (2) Timpul Individual; și (3) Timpul Optim[15].

DE CE TIMPUL DIFUZ CREEAZĂ PROBLEME

Sala de clasă este un loc plin de energie! Este realmente imposibil, dacă nu chiar inuman, să înghesui 20-30 de persoane într-un spațiu relativ restrâns și să obții liniște, nemișcare și calm total. Profesorii și elevii își folosesc toate cele cinci simțuri în mediul clasei. Stimulii sunt în permanență receptați, monitorizați, procesați. Ce înseamnă toate acestea pentru un profesor și pentru elevii lui? Iată o situație tipică pentru o clasă din școala generală:

> Profesorul stă, împreună cu șase elevi, în jurul unei mese, ținând o lecție de citire. Fiecare dintre cei șase elevi are câteva materiale folosite de profesor pentru a exersa dicția, pronunția și vocabularul. Ei citesc pe rând, cu voce tare. Într-un alt loc, un grup de elevi lucrează la un proiect artistic, dezbătând în șoaptă plasamentul decupajelor în colajul mural pe care îl construiesc. Un alt grup folosește instrumente ce țin de matematică, scăpând zgomotos unele obiecte și scoțând exclamații entuziaste de fiecare dată când descoperă cum funcționează aparatele. Alți elevi citesc cărți, lucrează la calculator, își ascut creioanele, bâjbâind deasupra biroului după anumite materiale, mișcându-și picioarele, tușind, șoptind, făcând schimb de creioane colorate („Dă-mi mie creionul roșu — al meu s-a rupt"), sau ajutându-se reciproc la îndeplinirea sarcinilor și a proiectelor.

Fiecare persoană din această încăpere este bombardată de stimuli — mirosul corpurilor și al creioanelor proaspăt ascuțite;

[15] Ideea celor trei categorii de timp — difuz, individual și optim — a fost dezvoltată de instructorii PG-PE Michael Lillibridge și Gary Klukken, Tampa, Florida.

imagini în mișcare, culori, umbre; sunetul glasurilor, al mișcării scaunelor sau al respirației adânci; huruitul obiectelor manipulate stângaci; senzația de duritate a băncilor și a crampei musculare; textura hârtiei creponate, a cariocilor, vopselelor; tăietura foarfecelor de-a lungul liniilor. Aceștia și mii de alți stimuli sunt receptați și procesați de fiecare persoană aproape fără încetare.

Pe măsură ce elevii cresc și se dezvoltă, ei învață cum să filtreze stimulii — la care zgomote, sentimente, imagini sau gusturi să fie atenți și pe care să le ignore. Și a *nu* fi atent la ceva necesită energie. Concentrarea înseamnă, în mare parte, ignorarea tuturor stimulilor cu excepția unuia singur. Studiile arată că până și cei mai motivați adulți sunt rareori capabili să facă asta timp de mai mult de douăzeci de minute, iar durata perioadei de atenție la copii este de obicei mai mică. În cele din urmă, rezerva de energie a elevului folosită pentru a ignora anumiți stimuli se va termina. El va deveni deodată conștient că transpiră, că piciorul îl doare de la stat prea mult în aceeași poziție, că este înghesuit de către alți colegi sau că grupul de matematică este prea zgomotos. Va considera că *ceilalți sunt inacceptabili*; așa că va începe să țipe către ei: „Plecați de aici!", „Lăsați-mă în pace!" sau „E prea cald aici!" A ajuns la limita suportării *difuziei* (și a confuziei). El are acum o altă nevoie ce trebuie împlinită — scăparea de multitudinea de stimuli, evadarea din Timpul Difuz (Împrăștiat).

Să privim din nou Fereastra Comportamentală în Figura 6-1. Înăuntrul Zonei fără probleme (Zona de Predare-Învățare) am localizat Timpul Difuz în zona (1). Zonele (2) și (3) reprezintă două alte tipuri de timp trăit de profesori și de elevi în clasă: Timpul Individual (2) și Timpul Optim (3).

DE CE TIMPUL INDIVIDUAL ESTE VITAL – ȘI CUM SĂ-L OBȚINEM

Timpul reprezentat de zona (2) din Figura 6-1 are un input senzorial scăzut. Atunci când stresul comunicării cu ceilalți — sau

B.C.U. [illegible] IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

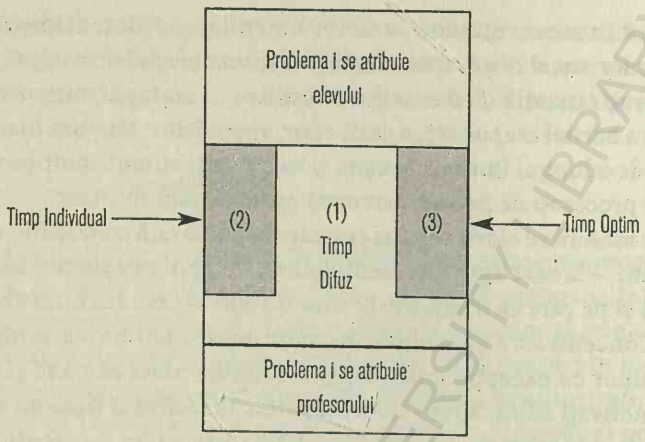

Figura 6-1.

atunci când energia folosită în blocarea altor stimuli — devine copleşitor, oamenii simt nevoia de a evada din mediul lor într-unul care presupune mai puţină energie, mai puţină procesare, mai puţină implicare. Atât elevii, cât şi profesorii au nevoie câteodată de intimitate, au nevoie să fie într-un mediu în care stimulii să fie reduşi, unde nu există şi alte persoane cu care să trebuiască să colaboreze.

Dacă nevoia lor pentru un Timp Individual nu le este împlinită, unele persoane pot deveni nervoase, sensibile, irascibile, de neînţeles; sau pot încerca să-şi obţină un răgaz individual prin orice mijloace, cum ar fi: visând cu ochii deschişi, comportându-se obraznic, astfel încât să fie trimise în afara clasei, acasă ori la biroul directorului. Profesorii au observat că lucrurile se agravează spre sfârşitul zilei. În această perioadă, majoritatea elevilor *şi* a profesorilor şi-a consumat rezerva de energie şi abia mai suportă să comunice cu ceilalţi.

Este important să recunoaştem legitimitatea acestei nevoi: orice persoană dintr-un mediu de învăţare trebuie să aibă perioade

de intimitate, departe de zgomotul colegilor, pentru a reflecta și pentru a se reîncărca, fiind răspunzătoare doar față de sine.

Asemenea celorlalte trăsături umane, nevoia de intimitate variază de la persoană la persoană și oricum, fiecare are nevoie de așa ceva din când în când. Deseori, numai câteva minute departe de cadrul complex al clasei pot face minuni în privința capacității profesorilor și a elevilor de a face față timpului difuz.

Instructorii PG-PE îi implică pe profesori în sesiuni de brainstorming pentru a găsi soluții inovatoare problemei cruciale a timpului individual. Posibilitățile sunt infinite, însă iată câteva dintre sugestii:

Delimitarea unor „zone de liniște" în clasă;
Zone de studiu individual;
Desemnarea unor „spații solitare" în afara clasei;
Folosirea debaralelor sau a spațiilor de depozitare mai mari;
Folosirea, prin programare, a bibliotecii, a birourilor, atunci când nu sunt utilizate;
Compartimentări făcute din cearșafuri sau carton;
Folosirea echipamentului audio pentru a camufla celelalte zgomote;
Folosirea unor spații în interiorul și în afara clasei, unde profesorul sau elevul se poate retrage pentru a se liniști;
Folosirea unor fâșii pentru acoperirea ochilor și a dopurilor de urechi;
Folosirea cărărilor, plimbări în jurul campusului;
Folosirea unor „zone de meditație" alese pe gazon sau sub copaci;
Apelarea la un înlocuitor, pentru a-i da profesorului prilejul să se relaxeze.

DE CE TIMPUL OPTIM ESTE VITAL – ȘI CUM SĂ-L CREĂM

Zona (3) din Figura 6-1 reprezintă perioadele de Timp Optim, adică acele momente ale interacțiunilor interpersonale, față-în-față. Există date ce sugerează că schimburile interpersonale sunt optime numai sub forma diadelor (către două persoane) sau, cel mult, a triadelor. Se poate verifica această ipoteză observându-se comunicarea oamenilor în interiorul unui grup. Veți observa că transmiterea unilaterală a informației din partea unui vorbitor sau conferențiar poate fi tolerată de un grup mare, însă când este nevoie de comunicare între mai multe părți, se formează grupuri de doi sau trei indivizi.

Observați un grup de patru sau mai multe persoane așezate la o masă. De obicei se vor grupa în perechi, purtând conversații separate, sau vor forma o triadă, excluzând una dintre persoane.

Deoarece nevoia de comunicare este forte puternică în interiorul fiecăruia dintre noi, căutăm grupuri mici care să ne permită să ne satisfacem această nevoie. Cea mai importantă persoană cu care elevii pot comunica, cel mai semnificativ personaj din clasă, este, evident, profesorul lor. Atunci când elevilor li se refuză împlinirea acestei nevoi de a comunica direct cu profesorul în „Zona de Predare-Învățare" a Ferestrei Comportamentale, ei tind să născocească situații în care relația față-în-față *trebuie* să se producă. Unde se întâmplă? În zona „Profesorul-are-o-problemă", bineînțeles. Cu alte cuvinte, multe comportamente inadecvate ale elevilor sunt încercări mascate de a obține o interacțiune directă cu profesorul, chiar dacă pentru dascăl interacțiunea este negativă sau problematică.

Elevii au, de asemenea, nevoie de relații față-în-față și cu alți elevi. Din nou, dacă mediul clasei îi va refuza elevului satisfacerea acestei nevoi legitime, el va folosi alte metode mai puțin „legale".

Câteodată profesorii spun: „Nu am timp să discut individual cu fiecare elev". De cele mai multe ori, aceasta înseamnă: „Mă simt

copleșit". Parte din natura profesiei este a-i vedea pe elevi ca fiind egali ca nevoi, capacități, abilități și firi. Evident că niciun profesor nu poate discuta individual cu fiecare dintre cei 30-150 de elevi pe care îi are în fiecare zi. Și, din fericire, nici elevii nu-și doresc asta. O mică parte dintre ei au nevoie de discuții mai dese, majoritatea, însă, nu. De asemenea, durata pentru oricare dintre aceste convorbiri poate varia considerabil. Majoritatea elevilor, dacă știu că vor avea parte de o discuție cu profesorul, sunt dispuși să o amâne, uneori pentru perioade lungi. Același lucru este valabil și pentru nevoia de Timp Optim cu colegii lor. Dacă toate acestea nu ar fi adevărate, atunci majoritatea claselor nu ar mai putea funcționa deloc.

Mulți dintre profesorii care se simt copleșiți de munca lor recunosc că pierd prea mult timp cu fiecare elev în parte. Cu alte cuvinte, în locul unui plan pozitiv de a relaționa individual cu fiecare elev, profesorii pierd din ce în ce mai mult timp *reacționând* sau încercând să se *adapteze* atunci când copiii se comportă inacceptabil. În acest caz, se poate spera cel mult că relația nu se va deteriora iremediabil.

Relațiile *pot* fi construite. Însă pentru a o face, profesorii trebuie să își facă timp pentru discuții față-în-față cu elevii în Zona fără probleme.

Un profesor la clasa a cincea din La Mesa, California, având de-a face cu o clasă numeroasă (treizeci și opt de copii), dintre care mulți diagnosticați cu „tulburare hiperkinetică/deficit de atenție" (ADHD) și puși pe o listă de așteptare pentru a fi plasați în clase speciale, a decis să folosească modificările mediului clasei pentru a-i ajuta pe acești elevi să-și satisfacă nevoia de timp individual și de timp optim, în speranța că astfel se vor descurca mai bine în perioada timpului difuz. El a făcut rost de niște cartoane cu care, împreună cu elevii, au construit camere în interiorul sălii de clasă. (Nu numai că s-a dovedit a fi o lecție interesantă de matematică și de geometrie, însă, la sfârșit, „camerele" arătau ca niște opere de artă.) Camerele au fost folosite ca zone de liniște în care nevoile de

timp individual au putut fi satisfăcute; dar au servit şi ca zone de discuţii faţă-în-faţă în care doi sau trei elevi se puteau întâlni şi discuta. Regulile de folosire a acestor spaţii erau simple şi au fost acceptate de toată clasa: (1) nimeni nu avea voie să facă lucruri ce puteau fi dăunătoare altora; (2) nimeni nu putea intra într-un spaţiu ocupat fără permisiunea ocupantului.

Pentru a face loc noii construcţii, mobilierul inutil a fost eliminat. De asemenea, spaţiul clasei s-a extins spre gazonul învecinat, unde au fost programate activităţile cele mai zgomotoase.

Tot acest profesor a stabilit o zonă, departe de clasă, în care elevii puteau să se ducă pentru a „se descărca." Au fost încurajaţi să alerge spre şi dinspre acel loc şi să fie cât se poate de gălăgioşi în acest timp — dacă simţeau această nevoie.

De asemenea, profesorul a făcut un program pentru discuţii faţă-în-faţă cu fiecare elev. Acest program era flexibil, însă de obicei presupunea minimum cincisprezece minute petrecute cu fiecare elev o dată la două săptămâni. Unii elevi s-au întâlnit cu profesorul de mai multe ori în acest interval, alţii numai o dată.

În câteva săptămâni, acest grup ce ar fi putut fi problematic funcţiona mai bine, cu mai puţine conflicte şi cu un sentiment mai puternic al apartenenţei la grup decât oricare altă clasă cu mai puţini elevi şi cu mai puţine probleme de învăţare. Rezultatele lor şcolare, măsurate de teste oficiale, au plasat acest grup deasupra mediei pentru acea regiune, lucru totalmente surprinzător. Mai mult, după câteva săptămâni, această clasă a putut funcţiona eficient şi în situaţii ce implicau grupuri mai mari.

În niciun caz nu au fost eliminate toate problemele din interiorul acestei clase a cincea. Elevii cu probleme majore de concentrare a atenţiei au continuat să fie afectaţi. Cei „mai înceţi" dintre ei au rămas mai departe în urma colegilor lor mai ageri. Însă „tensiunea" emoţională, frustrarea şi mânia au fost rezolvate de o asemenea manieră, încât climatul a devenit unul cald, plin de grijă şi înţelegere. Într-un asemenea mediu, elevul îşi poate permite să fie „diferit".

IMENSUL POTENȚIAL AL ZONEI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Trebuie să o spunem din nou: una dintre cele mai mari frustrări ale profesorilor, dacă nu *cea mai mare*, este aceea că au uneori un sentiment de nereușită deoarece nu-și pot practica profesia — adică nu reușesc să predea. Profesorii de pretutindeni se plâng că nu mai au timp să fie dascăli, să impulsioneze procesul de învățare.

Unii dau vina pe elevii din ziua de azi care par mai puțin receptivi, mai puțin interesați, nemotivați sau indisciplinați. Un profesor recunoaște că „mă simt în competiție cu MTV pentru atenția elevilor — dar eu nu am bugetul acelei televiziuni".

Copiii de azi *sunt* diferiți dintr-un anumit punct de vedere: în comparație cu școlarii anilor trecuți, când informațiile despre lume erau foarte greu de dobândit, elevii de azi sunt adevărate enciclopedii ambulante. Astfel, atunci când școlile le limitează funcția de răspândire de informații, ei se simt judecați ca plictisitori și lipsiți de importanță de către „audiența" lor mai sofisticată. Televiziunea și internetul, cu toate plusurile și minusurile lor, au transformat conceptul de școală ca loc de informare într-un concept învechit.

Chiar și în școlile moderne în care se pune accentul pe metodele de obținere a informației, pe procese și proceduri, pe ordonarea valorilor, pe dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor etc., profesorii găsesc cu dificultate răgazul necesar pentru predare și învățare.

În această carte, noi le oferim profesorilor abilitățile necesare pentru a lărgi Zona fără probleme, deoarece *învățarea se oprește atunci când elevii au probleme, iar predarea se oprește atunci când elevii le fac profesorilor probleme.*

În Zona fără probleme relațiile sunt îmbunătățite și consolidate. După cum am mai explicat în capitolele 3 și 4, Ascultarea Activă împreună cu alte abilități de consiliere scot la iveală sentimente mutuale de apropiere, intimitate și căldură în relația profesor–elev. Același lucru este valabil atunci când profesorii predau și elevii învață în Zona fără probleme a Ferestrei Comportamentale.

Profesorii capătă o părere bună despre ei înșiși atunci când li se permite să predea și se simt aproape de elevi atunci când ei sunt motivați să învețe; iar elevilor le place să învețe și au o părere bună despre profesorii care încurajează învățarea. Pe de altă parte, profesorilor le displac elevii care nu îi lasă să predea și copiilor le displac profesorii și școlile atunci când simt că „nu au nimic de învățat de la școală".

În conceptul nostru teoretic de „eficiență" a profesorilor există un paradox în legătură cu Zona fără probleme și cu relația caldă și apropiată ce se dezvoltă în interiorul ei: deși cele Douăsprezece Obstacole în Calea Comunicării sunt ineficiente și dăunătoare elevilor când problema este de atribuția lor sau atunci când e de atribuția dascălului, rareori aceleași tipuri de mesaje mai sunt identificate ca „obstacole" când învățarea și predarea se află în Zona fără probleme, locul în care nici stima de sine nu mai este amenințată.

Atunci când relația profesor–elev este bună deoarece amândurora le sunt satisfăcute nevoile, se recomandă, de obicei, ca profesorii să îndrume, să avertizeze, să ofere date, să sfătuiască, să critice, să evalueze pozitiv, să analizeze, să pună întrebări, să asigure și chiar să folosească sarcasmul, ironia sau umorul.

Studiați următoarea interacțiune dintre o profesoară de teatru (la liceu) și una dintre elevele ei cele mai talentate. Evaluați calitatea relației lor. Nu-i așa că pare caldă și apropiată? Observați reacțiile elevei la folosirea frecventă, din partea profesoarei, a „obstacolelor". Nu-i așa că nu mai par să blocheze comunicarea?

PROFESOARA: Monica, intră pe scenă, repede, repede. (COMANDĂ, DIRECȚIONARE)
MONICA: Ah-ah. Eu urmez.
PROFESOARA: Monica, de data asta îți sugerez să fii mult mai supărată. (SFĂTUIRE)
MONICA: Bine, voi încerca.
PROFESOARA: Dacă nu vei fi cu adevărat mânioasă, nimeni nu o să creadă că suferi în ultima scenă. (AVERTIZARE)
MONICA: Să dau cu pumnul în masă?
PROFESOARA: Nu fi ridicolă, asta-i actorie ieftină! (EVALUARE NEGATIVĂ, ETICHETARE)
MONICA: Glumeam doar.
PROFESOARA: Ai vrut să mă enervezi, nu-i așa? (ANALIZĂ)
MONICA: Într-adevăr.
PROFESOARA: Haide! Dacă tot o faci, să o faci cum trebuie. Știu că poți. (MORALIZARE, ÎNCURAJARE)
MONICA: Aveam nevoie de asta.
PROFESOARA: Mai ții minte replicile? (CHESTIONARE)
MONICA: Destul de bine, cred.
PROFESOARA: Foarte bine, Sarah Bernhardt, dă-ne pe spate! (UMOR)

Morala este următoarea: atât timp cât relația se află în Zona fără probleme, poți trimite tot felul de mesaje. Poți fi spontan, dezinhibat, liber. *Poți fi tu însuți*, chiar dacă asta înseamnă să fii glumeț, caraghios, pedant, sfătuitor — sau o combinație a acestora.

Atunci când profesorul poate preda, iar elevul este liber să învețe, experiența școlii va fi o plăcere pentru amândoi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7
Conflictul în clasă

În relațiile interpersonale, conflictele sunt inevitabile, iar relația profesor–elev nu face nici ea excepție. Profesorii instruiți în cadrul cursurilor PG-PE se confruntă și ei cu situații conflictuale — de la cele minore la cele foarte grave. Se întâmplă des ca profesorii să întâlnească situații în care mesajele lor la persoana I să nu fie eficiente pentru a modifica purtările inadecvate sau în care eforturile lor de a modifica mediul clasei să nu dea roade.

Când confruntarea *și* modificarea mediului eșuează, aceasta este cauzată, de obicei, de faptul că (1) nevoile ce se ascund în spatele comportamentelor inadecvate ale elevilor sunt așa de puternice, încât elevii nu vor sau nu pot să se schimbe; sau (2) relația cu profesorul este atât de deteriorată, încât elevului nu-i mai pasă de nevoile profesorului. Prin urmare, în majoritatea claselor, profesorii și elevii se găsesc la un moment dat într-un „conflict de nevoi". După cum mărturisesc profesorii:

> Le tot spun elevilor mei cât de mult urăsc să fac curățenie după ei la sfârșitul zilei, însă ei fac mizerie în continuare, în fiecare zi.

> Zilele trecute a trebuit să plec mai devreme pentru o ședință în celălalt capăt al orașului. Mi-am informat clasa și i-am rugat să părăsească sala imediat după sonerie, dar ei nu m-au ascultat. În cele din urmă, a trebuit să mă enervez și să țip la ei ca să-i pot face să se miște mai repede.

> Elevii mei de clasa a cincea se pricep de minune să plece acasă cu echipamentul pentru ora de sport, însă foarte greu îl mai aduc

înapoi. Le-am explicat cât de mult costă să îl înlocuim dacă se pierde și cum mă critică directorul, dar se pare că nu le pasă. Bănuiesc chiar că ei înșiși strică multe dintre ele.

Jason este un băiețel foarte simpatic, însă mă înnebunește. Nu știu niciodată când dispare. I-am explicat cât de agitat și speriat devin când se face nevăzut fără să mă anunțe. Nu pot să las toate și să plec în căutarea lui! Nu știu ce să mă mai fac.

Cei mai mulți profesori recunosc aceste situații și pierd mult timp valoros încercând să le rezolve, de obicei fără un succes de durată.

În Figura 7-1 se regăsesc situațiile specifice „conflictelor de nevoi" încadrate în Fereastra Comportamentală. În partea de jos, Zona de Predare–Învățare (Zona fără probleme) este mărită cu ajutorul modificărilor mediului și al confruntării prin mesajele la persoana I. Observați că mai rămâne o zonă în partea inferioară a ferestrei. Ea reprezintă comportamentele inadecvate neschimbate care produc în continuare situații de tipul conflictului-de-nevoi.

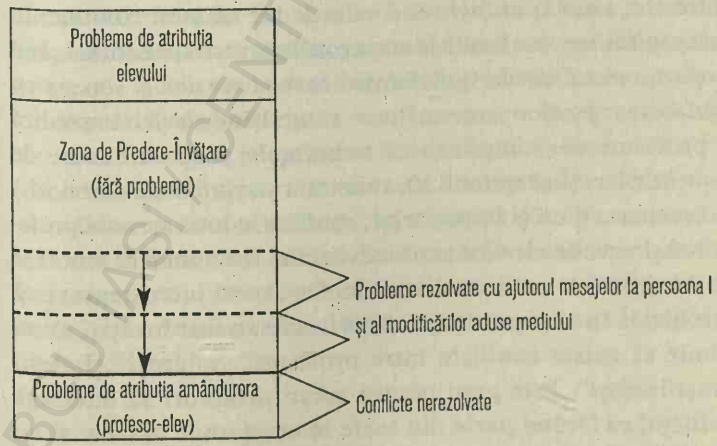

Figura 7-1.

În acest capitol vom trata zona „conflictului-de-nevoi" a Ferestrei Comportamentale. În primul rând, în ce constă conflictul? Ce îl produce? Cum încearcă de obicei profesorii să-l rezolve? Ce se întâmplă, atât cu profesorii, cât şi cu elevii, în urma aplicării metodelor folosite de majoritatea profesorilor în încercarea lor de a-l elimina?

ÎN CE CONSTĂ CONFLICTUL?

În dicţionarul *Webster* al limbii engleze, cuvântul *conflict* este definit ca derivând din latinescul *conflictus* şi însemnând „a lovi împreună". „Conflictul" are ca sinonime *neînţelegerea, războiul, bătălia, coliziunea*. În forma sa verbală, „a avea un conflict" înseamnă a se certa sau a se bate pe câmpul de luptă.

În modelul interacţiunilor umane, un „conflict" înseamnă lupte şi confruntări între două (sau mai multe) persoane atunci când (1) *comportamentele* lor afectează satisfacerea nevoilor uneia dintre ele; sau (2) atunci când valorile lor nu sunt comune. În acest capitol, ne vom limita la acele conflicte care apar atunci când *comportamentul elevilor interferează în mod sensibil şi concret* cu satisfacerea nevoilor profesorilor — atunci când elevii îi împiedică pe profesori să-şi împlinească trebuinţele şi să se bucure de drepturile lor. (În capitolul 10, vom trata şi conflictele de valori.)

Asemenea ploii şi impozitelor, conflictele între nevoile profesorilor şi nevoile elevilor sunt inevitabile. Nu numai că vor avea loc, ba chiar se vor isca destul de des. Acest lucru reprezintă o problemă în sine pentru profesorii care au fost învăţaţi că nu trebuie să existe conflicte între profesorii „valoroşi" şi elevii „conştiincioşi". Este greu pentru aceşti profesori să înţeleagă conflictul ca făcând parte din toate interacţiunile umane; el nu este nici „bun", nici „rău".

Există chiar și dovezi care arată că frecvența conflictelor într-o relație nu are legătură cu sănătatea sau cu gradul de împlinire a acelei relații. Ceea ce contează de fapt sunt (1) numărul *conflictelor nerezolvate* și (2) *metodele folosite în încercarea de a le rezolva.*

CARE ESTE CAUZA REALĂ A CONFLICTELOR?

Conflictele nu țin numai de profesor *sau* numai de elev. Conflictele implică nevoile *ambelor părți*; așa că vom spune: *problema este de atribuția amândurora.*

Să ne întoarcem la situația profesorului care trebuia să curețe clasa la sfârșitul fiecărei zile pentru că elevii făcuseră dezordine și mizerie. Unde este conflictul? Profesorul are o nevoie firească de a părăsi clasa fără a pierde prea mult timp făcând curat. Elevii fac dezordine și nu reușesc să curețe la sfârșit. Nevoile tuturor sunt implicate.

Indiferent că acel conflict constă într-o neînțelegere minoră ori într-o mare bătălie, într-o simplă zburlire sau într-o bătaie de-a dreptul, cauza este întotdeauna aceeași: una sau amândouă părțile spun: „Ce faci tu (sau ce nu faci) îmi îngreunează mie viața".

Atunci când nevoile sunt puternice într-o situație de conflict-de-nevoi, mesajele la persoana I, după cum am mai afirmat, pot să nu fie de mare ajutor. Un elev care dorește foarte tare să obțină o întâlnire cu fata visurilor lui își continuă discuția cu ea pe hol, în loc să intre în clasă la timp. Dacă profesorul trimite un mesaj la persoana I, atitudinea acelui elev poate fi: „Da, vă înțeleg frustrarea și, chiar dacă nu vreau să fiți frustrat, acum este mai important să stau de vorbă cu Stacy".

CUM REZOLVĂ DE OBICEI PROFESORII CONFLICTELE

Aproape fără nicio excepție, profesorii gândesc rezolvarea conflictelor în termeni de *câștig* și *pierdere*. Atitudinea câștig–pierdere transpare din modul în care ei vorbesc despre copii:

„În niciun caz nu-i voi lăsa pe copii să mă calce în picioare!"
„Problema școlilor de astăzi este că elevii dețin controlul."
„Ei câștigă toate bătăliile!"
„Cum putem noi, profesorii, să câștigăm? Direcțiunea este lașă și nu ne susține, așa că a trebuit să cedăm de fiecare dată."
„Eu? Mai câștig, dar și pierd unele conflicte. Încerc să le câștig pe cele cu adevărat importante."
„Copiii de azi nu ne mai respectă ca pe vremuri."

Următoarea istorisire despre cum pot profesorii să se asigure că-și păstrează poziția de autoritate este atât de des auzită, încât probabil că reprezintă filosofia pedagogică la nivel național:

> Primul lucru pe care directorul l-a făcut în prima mea zi ca profesor a fost să ne adune pe toți nou-veniții și să ne țină prelegerea lui tipică: „Cum să controlezi clasa". Părea foarte simplu. Ne-a spus că tot ce trebuia să facem era să începem cu o atitudine dură încă din primele săptămâni. Abia apoi, după ce elevii înțelegeau cine este șeful, puteam să ne mai relaxăm puțin.

Pentru unii profesori, această filosofie este foarte greu de digerat, pentru că ei nutresc sentimente negative față de orice tip de conflict în sala de clasă, asemenea mărturiei următorului profesor:

Sunt, probabil, genul de profesor permisiv. Urăsc țipetele și urletele folosite de ceilalți profesori pentru a menține ordinea în rândul copiilor, așa că eu mă fac că nu văd și mă prefac că nimic nu mă deranjează.

Această atitudine câștig–pierdere se pare că stă la baza problemei spinoase a disciplinei în școli. Profesorii simt că nu au decât două opțiuni din care să aleagă: pot fi severi ori îngăduitori, duri ori indulgenți, autoritari ori toleranți. Ei văd relația profesor–elev ca pe o luptă de putere, ca pe un concurs. Așa că nu este surprinzător că elevii, la rândul lor, văd în profesori dușmanii lor naturali — niște dictatori ce trebuie înfruntați prin orice mijloace ori niște molateci de care se pot folosi.

Atunci când conflictele apar, așa cum se întâmplă de fiecare dată, majoritatea profesorilor încearcă să le rezolve în așa fel încât să iasă câștigători, sau măcar să nu piardă. Asta înseamnă, evident, că elevii sfârșesc prin a pierde, sau cel puțin prin a nu câștiga. Alți profesori, ca cel care ura țipetele și urletele, simt că trebuie să le cedeze elevilor. Această atitudine permisivă este răspândită și printre susținătorii teoriei conform căreia a nega dorințele naturale ale copiilor le va face rău și că face parte din meseria de profesor să tolerezi comportamentele inacceptabile pentru a reduce riscul de a provoca „răni emoționale“ copiilor.

Rareori se vorbește despre rănile emoționale ale profesorilor, deși, de cele mai multe ori, într-acolo duce indulgența excesivă.

CELE DOUĂ TIPURI DE ABORDĂRI CÂȘTIG-PIERDERE: METODA I ȘI METODA II

Termenii *autoritar* și *tolerant* au fost întrebuințați atât de mult în educație, încât au căpătat și o încărcătură emoțională, provocând

dezbateri înfocate. Pentru e evita confuziile, vom numi cele două metode antagonice Metoda I și Metoda II. În cazul Metodei I, profesorul este câștigătorul conflictului, elevul fiind învinsul. În cazul Metodei II, profesorul pierde, iar elevul este câștigător. De exemplu, profesorii de liceu se pot confrunta cu problema întârzierii la ore, ca în următorul exemplu:

> Domnului Jones îi place să înceapă ora de știință cu o scurtă trecere în revistă a activităților. Sylvia întârzie destul de des. Astfel, el se vede nevoit să repete instrucțiunile date la începutul orei sau trebuie să răspundă întrebărilor referitoare la cursul activităților.

Iată cum ar trebui să decurgă lucrurile potrivit Metodei I:

DL JONES: Când întârzii la oră, pierzi instrucțiunile date la început și trebuie să pierd timpul explicându-ți în particular ce ai de făcut. M-am săturat să tot fac asta.

SYLVIA: Ei bine, fac parte din redacția revistei școlii și am avut foarte multă treabă în ultima vreme, încercând să respectăm termenele impuse de tipografie. De aceea tot întârzii.

DL JONES: Știu asta, și știu că este o funcție importantă, însă și ora de științe este importantă. Nu poți absolvi dacă nu iei și aici o notă de trecere.

SYLVIA: Am trecut la toate testele, nu-i așa? Nu văd de ce ar trebui să alerg la oră, numai ca să nu mai trebuiască să repetați ce am de făcut. Ce e așa de greu?

DL JONES: O vreme nu m-a deranjat, însă m-am săturat să-ți acord un tratament special numai pentru că mai ai și alte lucruri de făcut. De azi înainte ai să vii la timp sau mai bine nu mai vii deloc!

SYLVIA: Dar...

DL JONES: Niciun dar! Dacă vrei să iei notă de trecere, trebuie să fii aici la timp, ca toată lumea! Și acum stai jos.

SYLVIA: (*enervată*) Foarte bine! O să încerc.

În această situație, după cum deseori se întâmplă în cazul Metodei I, profesorul avea dinainte pregătită soluția „câștigătoare"

a conflictului: Sylvia trebuia să ajungă la oră la timp. La început, el a încercat să o convingă să accepte, însă în fața refuzului, el a fost nevoit să apeleze la armele sale cele mai puternice: ori va veni la timp, ori va risca să nu treacă la materia sa. În fața unei asemenea demonstrații de forță, Sylvia a cedat cu indignare. În Figura 7-2 este reprezentată Metoda I:

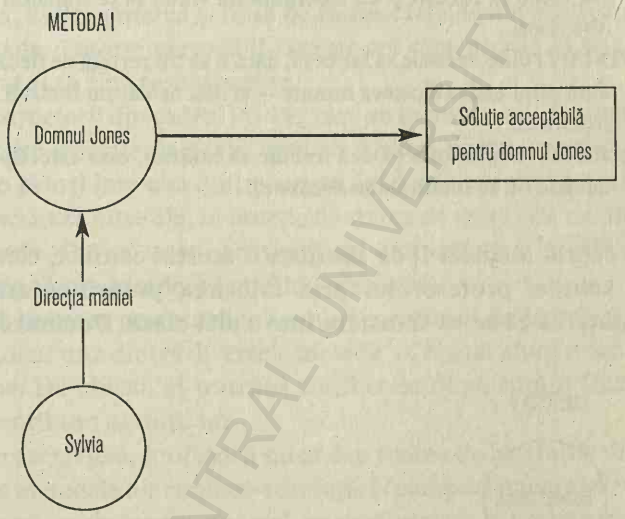

Figura 7-2.

Iată cum ar arăta folosirea Metodei II în aceeași situație:

DL JONES: Când întârzii la oră, pierzi instrucțiunile de la început, și trebuie să pierd timpul explicându-ți în particular ce ai de făcut. M-am săturat să tot fac asta.

SYLVIA: Ei bine, fac parte din redacția revistei școlii și am avut foarte multă treabă în ultima vreme, încercând să respectăm termenele impuse de tipografie. De aceea tot întârzii.

DL JONES: Știu asta, și știu că este o funcție importantă, însă și ora de științe este importantă. Nu poți absolvi dacă nu iei și aici o notă de trecere.

SYLVIA: Nici nu trebuie să vin la ora asta. Pot să mă mut la ora dnei Magnuson.

DL JONES: Nu mai sunt locuri la ea. Nu cred că poţi să te muţi.

SYLVIA: O să mă primească. Ea n-o să mă bată la cap că am întârziat cu câteva minute. Dacă tot vreţi să vă luaţi de cineva, de ce nu vă luaţi de băieţii care fumează la baie?

DL JONES: Uite ce e Sylvia, eu nu vreau să mă iau de nimeni. Nu vreau să fiu dur şi cu siguranţă nu vreau să te transferi la altă clasă.

SYLVIA: Ei bine, trebuie să fac ceva, dacă o să fiu certată de fiecare dată când întârzii câteva minute — şi nici măcar nu întârzii în fiecare zi.

DL JONES: Foarte bine! Dacă trebuie să întârzii, asta este. Sper doar să nu se întâmple în fiecare zi.

În cadrul Metodei II de abordare a acestui conflict, eleva s-a opus soluţiei profesorului prin folosirea propriilor arme — ameninţarea că se va transfera într-o altă clasă. Domnul Jones

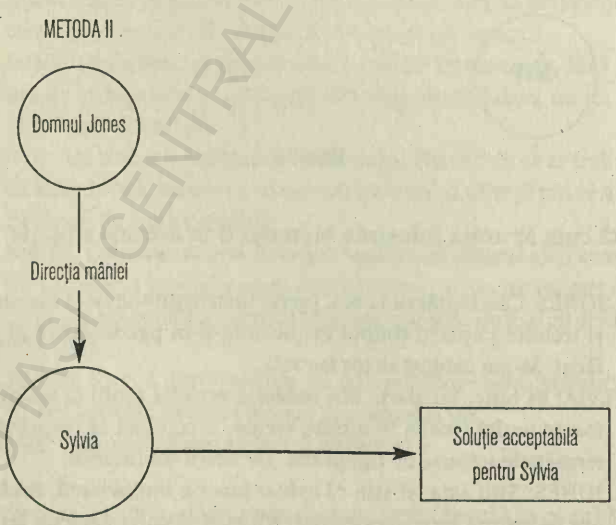

Figura 7-3.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

a cedat, însă nu a făcut-o cu inima ușoară. Diagrama Metodei II este prezentată în Figura 7-3. A se observa cum atitudinile profesorului și ale elevului sunt asemănătoare în cadrul fiecărei metode: fiecare gândește: „Vreau ca totul să fie după cum mi-am pus în minte și voi lupta pentru asta!" La această atitudine combativă se adaugă și o altă atitudine: „N-am ce-ți face dacă nu îți place!" Atitudinile specifice pentru Metoda I și II sunt competitivitatea, încăpățânarea și lipsa de respect față de nevoile celeilalte persoane. Fiecare metodă îl face pe cel care pierde să se simtă supărat și să aibă resentimente.

Instructorii din cadrul PG-PE, care au lucrat cu mii de profesori din toate tipurile de școli, cred că o mare parte a profesorilor rămân prinși într-una dintre aceste două metode câștig–pierdere sau oscilează între ele, în funcție de starea de spirit din momentul respectiv. Puțini sunt conștienți de o alternativă la cele două metode câștig–pierdere (conflict–rezoluție).

Majoritatea profesorilor nu sunt conștienți de faptul că folosesc „doar una dintre diversele metode". Cei mai mulți o fac după ureche. De obicei, ei tratează conflictele după cum o făceau și profesorii sau părinții lor.

De asemenea, profesorii nu-și dau seama de legăturile directe dintre metodele lor conflict–rezoluție și comportamentul elevilor. De aceea examinarea noastră în profunzime a limitărilor și a efectelor Metodelor I și II vine ca o revelație pentru mulți profesori. De asemenea, aceasta aduce noi informații pentru a evalua ceea ce ei realizează în sala de curs — fie că aceasta îi afectează pe ei sau pe elevii lor.

CE SE ȘTIE DESPRE METODA I

Există multe studii despre efectele rezolvării conflictelor prin metoda autoritară — în cadrul familiilor, în cadrul mediilor de afaceri și în cadrul multor altor organizații. Chiar dacă detaliile acestor studii nu prezintă interes pentru majoritatea profesorilor,

o listă a concluziilor i-a ajutat pe mulți profesori din cadrul PG-PE să înțeleagă exact ce se întâmplă atunci când utilizează Metoda I:

1. Poate fi rapidă și eficientă în situații care cer o intervenție de urgență („Pune jos cuțitul acela ascuțit chiar acum!").
2. Poate fi singura metodă accesibilă atunci când sunt implicați mai mulți oameni și nu mai este timp pentru prea multe explicații („Dansul s-a terminat, ușile se vor închide în cincisprezece minute, așa că vă rog să ieșiți").
3. Produce resentimente și de multe ori și ostilitate în cazul celui care pierde față de cel care câștigă. Nimănui nu-i place să i se spună ce să facă.
4. Provoacă în cazul celui învins o lipsă de motivație pentru a ajunge la o soluție. De multe ori, acesta nu face decât să-și piardă timpul cu mijloacele preliminare pentru implementarea soluției.
5. Cere de multe ori dominarea prin forță din partea celui care câștigă („Mi-am petrecut mai bine de jumătate din timp făcând-o pe polițistul în clasă"). Atunci când această impunere nu este prezentă, cei care pierd nu se conformează.
6. Inhibă dezvoltarea responsabilității și a autonomiei; dezvoltă dependență și nevoia de a ni se spune ce să facem.
7. Dezvoltă ascultarea și supunerea din cauza fricii și inhibă dezvoltarea cooperării și a considerației față de nevoile celorlalți. Atunci când un elev *este pus* să facă ceva nu se dezvoltă niciodată cooperarea.
8. Inhibă creativitatea, explorarea și inovația. Aceste calități se dezvoltă rar într-un climat dominat de frică și pedeapsă.
9. Încurajează slaba productivitate, moralul scăzut, o satisfacție redusă a muncii și un procent mare de corijenți.
10. Inhibă dezvoltarea autodisciplinei și a autocontrolului. Nu există nicio șansă de dezvoltare a stăpânirii de sine atunci când profesorii se impun prin forță.

11. Nu va produce o soluție deosebită și creativă — adică nu va exista ceea ce psihologii numesc o „soluție elegantă".
12. Îl face de obicei pe cel care a câștigat să se simtă vinovat („Mă doare mai tare pe mine decât pe tine" sau „Fac asta doar pentru binele tău").
13. De obicei cere din partea câștigătorului să se folosească de putere și autoritate pentru a fi ascultat. (Vom examina mai detaliat această caracteristică semnificativă a Metodei I ulterior în cadrul acestui capitol.)

CE SE ȘTIE DESPRE METODA II

Iată ce s-a descoperit în unele studii despre caracteristicile și efectele Metodei II — metoda permisivă de soluționare a conflictelor după formula „Bine, ai câștigat: eu renunț":

1. Te poate ajuta să scapi „ieftin" — ignori pur și simplu comportamentul, nu faci valuri, scapi de conflict renunțând din start.
2. Invariabil va produce resentimente și ostilitate din partea celui care pierde față de cel care câștigă. Profesorii care se dau bătuți dezvoltă de multe ori chiar ură pentru elevi — și eventual pentru procesul de predare.
3. Dezvoltă la cei care câștigă (adică la elevi) egoism, lipsa cooperării, lipsa considerației față de alții. Elevii devin incontrolabili, indisciplinați. O clasă poate să devină haotică.
4. Are tendința de a dezvolta o mai mare creativitate și spontaneitate decât Metoda I. Dar profesorul plătește un preț teribil.
5. Nu dezvoltă o productivitate crescută și nici un moral ridicat. Copiii urăsc de obicei clasele cu elevi indisciplinați. Este o pierdere de timp, deoarece nu se face mai nimic.
6. Îi face pe câștigători (din nou, în acest caz, pe elevi) să se simtă vinovați deoarece nevoile profesorului nu sunt îndeplinite.

7. Îi face pe elevi să își piardă respectul față de profesorii lor. Îl văd pe dascăl ca fiind slab, incompetent — un „preș", o țintă ușoară.
8. Cere de obicei de la câștigător (de la elev) să-și folosească puterea și autoritatea.

CÂND OSCILAREA DEVINE REGULĂ

Profesorii folosesc rar doar Metoda I sau doar Metoda II — adică, ei sunt rareori complet autoritari sau complet permisivi. Dar când folosesc și Metoda I, și Metoda II, oscilarea poate fi bulversantă pentru elevi. Îi face pe elevi să trăiască într-o lume vagă, unde nu se cunosc limitele. Într-o zi este o infracțiune să vorbești cu vecinul; a doua zi profesorul doar zâmbește. Evident, acest lucru invită la o testare continuă. Atunci când elevii au de-a face cu profesori care ba sunt duri, ba sunt permisivi, trebuie să fie mereu în gardă. De asemenea, ei trebuie să petreacă mult timp pentru a afla răspunsul la o întrebare crucială: care sunt limitele în acest moment?

Profesorii care au fost influențați de argumentele permisivității le dau voie de multe ori elevilor să facă ceea ce doresc până când condițiile devin *atât* de haotice, iar comportamentele ajung *atât* de inacceptabile, încât profesorul trebuie să acționeze imediat printr-o afișare a puterii pentru a restabili ordinea. Această inconsecvență îi face confuzi pe elevi și pe profesori.

În final, profesorul poate fi mai confuz decât elevii (care probabil știau ce îi așteaptă). Profesorii permisivi au tendința de a se simți vinovați din cauza acestor ieșiri, mai ales dacă evenimentul care le-a declanșat a fost unul minor, a fost picătura care a umplut paharul. Vina îl va face din nou pe profesor să fie permisiv, să intre în starea unde „totul este permis", iar ciclul o ia de la capăt.

Elevii sunt și mai confuzi față de diferențele dintre profesori. Deși sunt foarte inteligenți atunci când vine vorba despre a „citi"

ce e în mintea profesorilor, le este greu să se adaptaze de la o clasă cu Metoda II, unde totul este permis, la una condusă de un profesor care cere disciplină și obediență imediată. Această discrepanță este motivul pentru care multe ședințe au fost pierdute discutându-se despre o disciplină „uniformă". Se susține: „Trebuie să fim toți la fel (cel care vorbește se consideră sistem de referință) pentru a pune capăt acestei confuzii", și astfel bătălia continuă — mereu, mereu.

CUM SE BAZEAZĂ METODELE I ȘI II PE PUTERE

Nu putem accentua îndeajuns faptul că Metodele I și II sunt de fapt *tehnici de putere* folosite pentru a rezolva conflictele. Prin folosirea Metodei I, *profesorul* își folosește puterea lui pentru a câștiga pe socoteala elevului. În cadrul Metodei II, *elevul* își folosește puterea pentru a face tot ce vrea, pe socoteala profesorului.

Atunci când un profesor și un elev au un conflict, amândoi îl privesc ca pe o bătălie ce trebuie câștigată, ca pe *o luptă între forțe*.

Dar ce este puterea? De unde provine? Poți să o vezi sau să o simți? Cu siguranță, nu este numai o putere fizică, deși uneori poate fi. Este vorba despre cuvintele comunicate? Sau despre ceva mai mult?

Puterea este asociată în mintea oamenilor cu autoritatea. Dacă un profesor are autoritate asupra elevilor, are și putere? Trebuie să ai autoritate pentru a avea putere? Sau invers? Acestea sunt întrebări esențiale, iar termenii de *putere* și *autoritate* sunt discutați frecvent în cadrul conflictelor din școală, așa încât trebuie să examinăm aceste concepte în profunzime.

AUTORITATEA ÎN SALA DE CURS

Întrebați o sută de profesori: „Trebuie să-ți folosești autoritatea pentru a-i controla pe elevi în sala de clasă"? Probabil că majoritatea va răspunde afirmativ. Mulți se vor mira de ce întrebați acest lucru, când răspunsul este evident. „Bineînțeles că profesorii au nevoie de autoritate", vor răspunde. „Cum poți avea altfel disciplină, ordine și liniște?"

Ideea că profesorii trebuie să-și folosească autoritatea este atât de bine înrădăcinată în școlile noastre — în societate —, încât oricine pune la îndoială asta este considerat a fi naiv. Ideea este adânc înrădăcinată în sensul în care mai toți părinții își educă în acest sens copiii. Puțini părinți pun la îndoială folosirea autorității pentru a-i direcționa, controla, disciplina și a-i educa pe copii. Nu este nicio surpriză că părinții transmit această credință în autoritate și profesorilor copiilor lor — chiar și sub forma unor legi care le permit profesorilor să acționeze *in loco parentes* (în locul părinților). Asemenea legi formalizează credința părinților că oricine îi supraveghează pe copiii lor are nevoie de autoritate, la fel cum și ei au nevoie de ea. Astfel, societatea i-a înzestrat pe profesori cu autoritatea părinților.

Primul pas necesar pentru a înțelege autoritatea este să recunoaștem că în limba engleză (și nu numai) termenul este folosit pentru a reprezenta două idei complet diferite. Deoarece un tip de autoritate mărește abilitatea profesorului de a preda, iar celălalt o scade, dezbaterile despre necesitatea „autorității" sunt inutile.

AUTORITATEA DE TIP C (DE LA CUNOAȘTERE)

Un tip de autoritate se bazează pe expertiză, cunoaștere și experiență („Are autoritate în acest domeniu" sau „Vorbește cu

autoritate"). Copiilor li se pare că toți adulții au acest tip de autoritate. Ei li se par inteligenți pentru că au cunoștințe superioare, știu multe, au informații nelimitate și pot prezice viitorul. Acest tip de autoritate poate fi privit ca fiind *desemnat* sau *câștigat*, bazându-se pe o inteligență reală sau doar presupusă.

În timp ce crește, copilul descoperă că adulții-idoli au picioare de lut, că adulții omnipotenți nu sunt infailibili, nu dețin o inteligență fără limite și deseori greșesc în gândire. Mulți adulți își amintesc deziluzia resimțită atunci când au descoperit pentru prima dată că părinții lor pot greși — pot fi dezinformați, nesiguri sau nu pot fi capabili să controleze evenimentele din viața lor. De obicei, cu cât părinții își încurajează mai mult copiii să le acorde autoritate, cu atât este mai mare deziluzia.

Deși nu folosesc acești termeni, mulți profesori practică în relația cu elevii un „joc de-a puterile supraumane". Ei îi încurajează pe copii să le acorde autoritate dascălilor dincolo de aria lor de expertiză, să accepte părerile profesorilor ca fiind fapte reale și să permită să fie guvernați de această presupusă înțelepciune a adulților. Elevii sunt deziluzionați de acești profesori atunci când descoperă că înțelepciunea nu este întotdeauna o funcție a vârstei și că expertiza într-un domeniu anume nu implică expertiză și în alte domenii.

Este foarte important pentru profesori să înțeleagă cât de mult îi influențează pe elevi prin autoritatea desemnată sau câștigată și cât de atenți trebuie să fie să nu depășească limitele expertizei lor actuale. Profesorii sunt experți datorită pregătirii lor. O astfel de autoritate recunoscută de elevi este legitimă, iar folosirea ei pentru a-i influența pe elevi este validă în cadrul funcției de predare.

Din păcate, copiii mici se bazează prea mult pe autoritatea profesorilor. Ei le supraestimează autoritatea. Este bine să-i rugați pe elevii unei școli elementare să se deseneze pe ei și pe profesorii lor. De obicei, profesorii sunt figuri impozante care ocupă cea mai mare parte a paginii, iar copilul este o creatură micuță umbrită de

adultul puternic. Această diferență de „mărime psihologică" adaugă greutate și importanță faptelor și cuvintelor profesorului.

În cursul normal al evenimentelor, diferența de „statură psihologică" dintre profesori și elevi scade cu cât elevii devin mai mari, mai maturi, mai informați. Autoritatea necâștigată (sau dobândită nerealist) scade. Autoritatea câștigată — cea bazată pe expertiza reală a profesorului — poate să nu scadă. Eventual, chiar crește.

În mod normal, diferența de „mărime psihologică" dintre elevi și profesori scade gradat până când se obține paritatea la vârsta maturității. Acest lucru nu este în totalitate adevărat pentru autoritatea dobândită real, deoarece un astfel de tip de autoritate este un rezultat al recunoașterii expertizei reale a profesorului. Cu alte cuvinte, expertiza reală nu se diminuează cu timpul. Iar autoritatea bazată pe expertiză nu cauzează aproape niciodată probleme în sala de clasă.

AUTORITATEA DE TIP P (DE LA PUTERE)

Un tip total diferit de autoritate provine din puterea profesorului de a recompensa ori a pedepsi elevii. Aceasta este o *autoritate bazată pe putere*, rezultând din (1) puterea profesorului de a împărți lucruri de care are nevoie sau pe care le dorește elevul (recompense) și (2) puterea profesorului de a induce disconfort sau durere (pedeapsă).

Puterea de recompensare avută de profesor vine din dependența elevului. Atunci când sunt preșcolari, copiii știu deja cum să aibă grijă de ei. Totuși, depind în continuare de părinți, educatori și alți adulți pentru gratificarea majorității nevoilor lor; ei sunt încă foarte dependenți de adulți, astfel că aceștia sunt foarte puternici.

Profesorii, mai ales cei care predau elevilor mici, posedă mai multe mijloace de satisfacere a nevoilor copiilor. Atunci când elevii cresc și devin independenți de profesorii lor, această putere

scade, însă până când elevii nu termină școala, profesorii dețin multe din mijloacele de satisfacere a nevoilor elevilor. Acest lucru îi oferă profesorului o putere reală, cea pe care o și folosesc profesorii atunci când se bazează pe „autoritatea lor". Atunci când profesorii spun: „Nu am destulă autoritate în sala de clasă", vor să spună că au nevoie de mai multă putere de a recompensa ori pedepsi. Atunci când profesorii se plâng: „Copiii din ziua de astăzi nu au respect pentru autoritate", vor să spună că recompensele sau pedepsele sunt prea puține și prea ineficiente.

Iar atunci când vorbim despre un „profesor autoritar", ne referim la cel care se bazează din plin pe puterea recompensei sau a pedepsei pentru a-i controla pe elevi în sala de curs.

LIMITĂRILE CONSIDERABILE ALE PUTERII ÎN SALA DE CURS

Fără îndoială că puterea (Autoritatea P) funcționează ca o metodă de a-i controla pe elevi — și este folosită de secole. Dar puterea profesorului are limitări serioase și prezintă chiar pericole.

PROFESORII RĂMÂN INEVITABIL FĂRĂ PUTERE

Un profesor are putere în sala de curs doar atât timp cât elevii nutresc dorințe și nevoi, au lipsuri, sunt neajutorați sau dependenți. Copiii mici, desigur, sunt foarte dependenți, și astfel vor răspunde la mai multe recompense. Pe măsură ce copiii cresc și devin mai puțin dependenți de profesor, acesta inevitabil *își va pierde puterea de a recompensa*. De aceea, profesorii de liceu se plâng des că recompensele nu mai funcționează la copiii mai mari așa cum se întâmpla cu cei mici.

Profesorii își pierd și puterea de a pedepsi atunci când copiii cresc. La elevii mici, profesorii se bazează din greu pe pedeapsă. Ei nu pedepsesc numai prin reținerea anumitor lucruri de care copiii au nevoie, ci se pot comporta în moduri care pot cauza disconfort sau durere elevilor, fie în plan fizic, fie în cel psihic. Palmele, trasul de urechi, temele în plus, notele mici, perioadele de reținere peste orele de clasă, ridiculizarea, exmatricularea, rapoartele către părinți și alte sute de mijloace au fost folosite de către profesori pentru a le cauza disconfort elevilor în speranța că se vor conforma cerințelor lor — cel puțin de *frică*.

Pedepsirea funcționează destul de bine (cel puțin se obține oarece supunere) atunci când profesorii îți pot face simțită prezența fizică și psihică suficient de mult pentru ca elevilor să le fie frică să li se opună. Dar elevii își pierd treptat frica față de abilitatea profesorului de a le face rău, iar puterea profesorului se reduce. Și atunci, când nu mai există frică, nu mai există nici supunere.

Paradoxal, majoritatea profesorilor afirmă că dependența și frica n-ar trebui să-i domine pe elevii lor. Iată dilema. Profesorii spun că își doresc elevi fără frică, independenți și disciplinați, dar atunci când au elevi cu astfel de trăsături, ei descoperă că puterea lor nu mai va funcționează asupra copiilor. O profesoară de matematică la liceu i-a spus directorului ei:

> Trebuie să-l ajut pe Rick. Nu pot să îl determin să facă nimic din ce-mi doresc. El face doar ce vrea el. I-am spus că nu o să-l trec clasa dacă nu se îndreaptă, dar nu-i pasă. Mi-a spus să fac ce vreau, că oricum a mai avut note de 4. Pe urmă i-am spus că trebuie să-l dau afară din clasă, dar a dat din umeri și a zâmbit. Cred că vrea să-l dau afară. Ce să mă fac cu el?

Evident, lui Rick nu îi este foarte frică de profesoara lui. A ajuns într-un punct în care nu mai depinde de ea — iar acum o înnebunește.

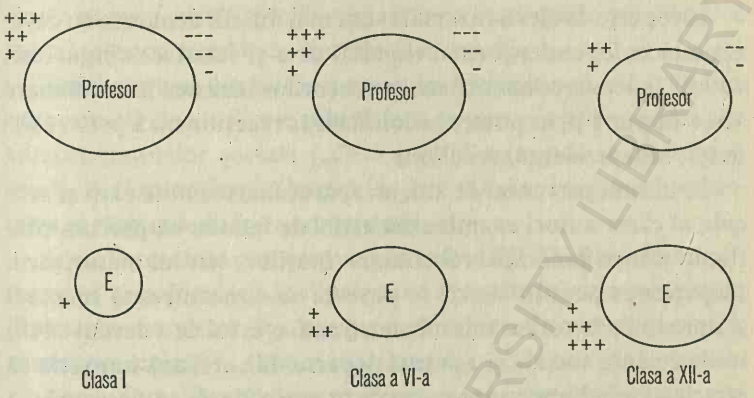

Figura 7-4.

Pierderea graduală a puterii profesorului este ilustrată în Figura 7-4, în care recompensele sunt simbolizate de plusuri, iar pedepsele de minusuri.

Cu copiii de clasa I, un profesor dispune de multe metode de recompensă şi pedeapsă, iar copiii obţin puţine recompense prin eforturile lor independente. Un elev mai mare este capabil să-şi obţină recompensele (să-şi împlinească majoritatea nevoilor) prin activităţile proprii (sport, prieteni, fete, maşini, călătorii şi aşa mai departe). De aceea, profesorului îi rămân foarte puţine recompense (poate notele) şi aproape niciun mijloc de pedeapsă (poate doar exmatricularea).

Nu e de mirare că profesorii adolescenţilor se simt atât de neputincioşi. Ei au la dispoziţie extrem de puţine recompense sau pedepse. Elevii mai mari pur şi simplu nu se lasă controlaţi de către profesorul care încearcă să le manipuleze comportamentul prin recompense sau pedepse. În replică, profesorii îşi învinovăţesc elevii de „rebeliune", „lipsă de respect faţă de autoritate", „rezistenţă la autoritatea adulţilor" şi aşa mai departe. Îi auzim pe profesori spunând: „Ce *se întâmplă* cu copiii din ziua de astăzi?"

Ideea este că elevii mai mari sunt mai dificili deoarece au devenit mai independenți (mai capabili de a-și satisface singuri nevoile). Și deoarece majoritatea profesorilor încearcă în continuare să se impună prin putere, adolescenții reacționează prin rezistență, independență, rebeliune.

În ultimii patruzeci de ani, au apărut foarte multe cărți și articole ai căror autori examinează astfel de fenomene precum conflictul dintre generații, rebeliunea tinerilor, stresul maturizării. Majoritatea acestor teorii se pare că se concentrează incorect asupra unor factori ca schimbarea fizică, efortul de a deveni adult, noile cerințe sociale și așa mai departe. Ele creează impresia că stresul și rebeliunea sunt normale în perioada de adolescență.

Suntem acum convinși că rebeliunea tinerilor, „*furtuna*" adolescenței și dificultatea de a lucra cu tinerii nu sunt deloc inevitabile. Relațiile profesor–elev de la liceu sunt mult mai stresante deoarece profesorii s-au bazat pe putere (susținută de recompense și pedepse) atunci când elevii au fost mai mici. Apoi, când elevii cresc, ei încep să reacționeze la aceste tehnici prin furie, ostilitate, rebeliune și rezistență.

Rebeliunea elevilor față de adulții din școli nu este un proces natural. Ei vor fi rebeli când se vor confrunta cu folosirea puterii din partea profesorului. Dacă se renunță la utilizarea forței, o mare parte din rebeliunea din școli va scădea.

PUTEREA ESTE DISTRUCTIVĂ PENTRU ELEVI

Cel mai puternic argument împotriva folosirii Metodei I de rezolvare a conflictelor este că are efecte distructive asupra elevilor. Metoda I se bazează pe forța deghizată în „autoritate", iar apelul la putere este teribil de distructiv în relațiile umane. Să-l citățm pe poetul Shelley: „Puterea, ca o pestilență dezolantă, mânjește tot ceea ce atinge".

Corupția și mizeria puterii, pe care poeții și oamenii politici o știu de secole, sunt mai clare ca oricând în cadrul instituției pe

care o numim școală. *Școlile sunt ultimele instituții în care folosirea puterii este acceptată în cadrul relațiilor umane.*

Mulți oameni din zilele noastre își închipuie că numai generația actuală de elevi este rebelă față de puterea profesorilor și a administratorilor școlari („Ceva este în neregulă cu generația asta"). Ei tânjesc după zilele când (cred ei) elevii acceptau autoritatea și răspundeau la ea constructiv.

Această credință este respinsă în cadrul PG-PE. Profesorii sunt rugați să-și amintească de clipele când erau elevi și cum reacționau la puterea exercitată de către profesorii lor. „Ce ai trăit atunci?", „Cum te-ai simțit?", „Cum ai reacționat?", „Cum te-ai descurcat cu eforturile dascălilor tăi de a te recompensa sau pedepsi pentru a te face să te comporți în anumite moduri?"

Amintirile lor sunt puternice. Ocazional, profesorii își amintesc un incident care le-a cauzat atât de multă durere, încât în cadrul PG-PE simt din nou aceeași furie, însoțită chiar și de plânset, provocată de un eveniment care a avut loc acum cincisprezece sau douăzeci de ani.

În timp ce profesorii își descriu sentimentele și mecanismele de adaptare (*coping*), instructorul le scrie pe tablă — sentimentele într-o parte și mecanismele adaptative în cealaltă parte. Cu mici variații, lista este precum cea ilustrată în Tabelul 7-1.

După ce dascălii participanți la training și-au făcut cele două liste, ei au exprimat o reacție comună: „De ce toate aceste sentimente și mecanisme adaptative sunt atât de «rele» — trebuie să existe și niște efecte pozitive sau «bune» ale folosirii puterii și autorității". Deși ei sunt cei care au înșiruit sentimentele, o reacție frecventă este: „Cred că ne-ați păcălit cumva să înșirăm numai efectele negative". Atunci când instructorul îi invită să ofere și reacții pozitive sau „bune", pentru a le adăuga pe listă, se pare că nu sunt prea multe lucruri de adăugat.

Dacă dumneavoastră, cititorii, încercați să vă amintiți propriile sentimente și mecanisme adaptative, veți descoperi probabil că reacțiile proprii la autoritate se regăsesc în lista de mai jos. Scopul

Tabelul 7-1.

Sentimente	Mecanisme adaptative
Resentimente, furie, ostilitate	Rebeliune, rezistență, obrăznicie
Frustrare	Răzbunare (a da replica)
Ură	A minți, a-și ascunde sentimentele
Rușine	A da vina pe alții, a pârî
Incompetență	A trișa, a copia, a plagia
Frică, anxietate, stânjeneală	A face pe șeful, a-i asupri pe alții
Nefericire, tristețe, depresie	Nevoia de a câștiga, refuzul ideii că poți să mai și pierzi
Amărăciune, dorință de răzbunare	A organiza, a forma alianțe
Neputință, imobilitate	A se conforma, a se supune, a deveni ca un „cățeluș cuminte"
Încăpățânare	A linguși
Competivitate	A se conforma, a nu-și asuma riscuri, a nu încerca ceva nou
Umilire, apatie	A se retrage, a visa cu ochii deschiși, a regresa

acestui exercițiu este de a-i ajuta pe profesori să accepte ideea că, dacă ei au reacționat așa pe când erau elevi, și învățăceii lor vor reacționa la fel.

În următoarele pagini vom examina mai în detaliu fiecare mecanism adaptativ pe care elevii îl folosesc la școală, deoarece suntem convinși că, atunci când profesorii vor înțelege pe deplin dinamica acestor mecanisme de adaptare, ei vor folosi mai puțin autoritatea și puterea, învățând în schimb metode alternative de rezolvare a conflictelor în sala de curs.

MECANISMELE ADAPTATIVE PE CARE LE FOLOSESC ELEVII

REBELIUNE, REZISTENȚĂ, OBRĂZNICIE

Aceste reacții la autoritate și putere sunt aproape universale. Atunci când este amenințată libertatea unui om, acesta se opune — sau, ca în cazul rebeliunii, el va face exact opusul față de ceea ce i se cere.

Ce se întâmplă atunci când elevilor li se ordonă să lase ascuțitoarea și să se întoarcă imediat la locurile lor? Îi puteți observa cum trag de timp, se împing sau i se împotrivesc profesorului, continuând să își ascută creioanele până ajung la capăt.

Câți dintre dumneavoastră nu i-ați cerut unui elev să iasă din clasă și să se întoarcă în momentul în care s-a liniștit — doar pentru a se întoarce mai gălăgios ca înainte, cu un zâmbet pe față?

Un elev de liceu a împărtășit unui consilier următoarele:

> Am renunțat să încerc să mai iau note bune, deoarece părinții mei m-au forțat să fiu un elev bun. Dacă aș lua note bune, i-aș mulțumi — ca și cum le-aș da dreptate sau aș recunoaște că au câștigat. Nu îi voi lăsa să se simtă așa. De aceea nu mai învăț.

Elevii, mari și mici, sunt ingenioși când vine vorba în a găsi metode de a se opune la eforturile profesorilor de a le schimba comportamentul prin demonstrații de forță. O elevă de gimnaziu povestește:

> Am o profesoară care mă bate la cap cu bluzele mele prea decoltate. Așa că, înainte de a intra în clasa ei, îmi trag bluza și mai jos. Iar asta o scoate din minți. Nu e treaba ei cu ce mă îmbrac la școală.

RĂZBUNAREA

Este o reacție universal umană să te răzbuni pe cineva de care depinzi pentru satisfacerea nevoilor de bază, dar, uimitor, oamenii continuă să fie surprinși de acest comportament. Istoria arată ostilitatea veche pe care oamenii o au împotriva celor aflați la putere și dorința continuă de a se răzbuna într-un mod ostil pe cei de la vârf. Profesorii care își domină elevii prin „autoritate" își asumă riscul unei astfel de agresiuni răzbunătoare.

De multe ori, cea mai violentă răzbunare este îndreptată către profesorii binevoitori, care își disimulează folosirea puterii prin fraze de genul: „Fac doar ce este mai bine pentru tine" sau „Îmi vei mulțumi într-o bună zi". Acești profesori nu numai că stârnesc sentimente de furie și frustrare care rezultă din orice situație în care elevii pierd; mai mult, școlarii se simt și vinovați deoarece mușcă mâna „binevoitoare" care îi hrănește. Studiul lui Bateson (despre comportamente etichetate ca „schizofrenice") arată că „dubla constrângere" produce uneori tensiuni interioare la care unii oameni răspund prin crize de „nebunie".[16] Un despot pe față este mai ușor de suportat decât unul care face pe binevoitorul. Cel puțin despotul care nu se ascunde poate fi urât fără resentimente.

Într-adevăr, a ține piept și a da replica poate fi una dintre cele mai sănătoase metode prin care un elev îi poate răspunde unui profesor care utilizează puterea. Deși nu încurajăm o atmosferă de antagonism și ostilitate, ca model pentru sala de curs, este știut că sănătatea mentală a unui elev poate fi mai bine păstrată dacă el este un luptător și nu se lasă supus și nici nu se retrage.

---

[16] G. Bateson, D. D. Jackson, J. Haley și J. H. Weakland, „Toward a Theory of Schizophrenia", *Behavioral Science* 1 (1956): pp. 251–264; ibid., „A Note on the Double Bind", *Family Process* 2 (1962): pp. 154–161.

Minciuna este o metodă frecvent folosită de către elevi pentru a face față puterii profesorilor. Ei învață repede că nu este întotdeauna util să le spună adevărul acelora care folosesc puterea. Numele jocului ar putea fi: „Spune-le orice pentru a evita pedeapsa" sau „Fă-i să *dovedească* dacă am greșit". Mulți elevi învață să nu spună niciodată *nimic* decât dacă sunt întrebați direct, iar atunci să spună doar ceea ce l-ar face pe profesor să atribuie altcuiva responsabilitatea, deci să pedepsească pe altcineva.

Elevii se adaptează la profesorii care folosesc puterea și prin jocul numit „Nu te lăsa prins". În acest joc singura infracțiune este atunci când ai fost *prins* că ai făcut ceva greșit. Profesorii centrați pe putere și școlile îi învață sistematic pe elevi această formă de imoralitate, o meteahnă care ne afectează societatea până la cele mai înalte nivele de guvernare.

Jocul este simplu. Profesorul are puterea, face regulile și astfel el trebuie să le pună în practică. Treaba elevului: să încalce cât mai multe reguli cu putință, dar astfel încât profesorul să nu îl prindă. Dacă este prins, minte.

Un director de școală a descris întâlnirea cu un practicant al jocului „Nu te lăsa prins":

> Un șofer a intrat furios la mine în birou într-o zi, deoarece unul dintre elevii mei a aruncat o piatră, i-a lovit mașina și a spart o fereastră. Supervizorul locului de joacă, cu ajutorul mai multor martori, l-a prins repede pe băiatul care a aruncat piatra. După ce l-am chestionat, băiatul a susținut în continuare că, deși a aruncat câteva pietre, nu avea cum să fi spart geamul, deoarece nicio piatră din cele aruncate de el nu a ajuns în stradă. Cu toate acestea, șoferul i-a ținut o predică despre asumarea responsabilității și pericolele aruncatului cu pietre. După ce a spus ce avea pe suflet, șoferul a întrebat: „Băiete, ai învățat ceva din toate astea?" Băiatul a spus: „Da, domnule. Data viitoare când mai arunc cu pietre o să mă ascund în tufișuri unde nu mă poate vedea nimeni".

A DA VINA PE ALȚII, A PÂRÎ

O metodă „naturală" de a te descurca cu un profesor care folosește pedeapsa este de a încerca să se dai vina pe ceilalți elevi. Formula este simplă: „Dacă îi fac pe alți elevi să iasă rău, eu aș putea, prin comparație, să par mai în regulă". Astfel de mesaje le sunt cunoscute tuturor profesorilor:

„El m-a lovit primul."
„Ea a început."
„Johnny m-a împins."
„Domnișoară Mills, băieții aceia au sărit gardul școlii."

Profesorii care încearcă să impună comportamente bune prin utilizarea frecventă a recompenselor îi invită pe elevi să concureze unii cu alții sau să se pârască pentru a primi ei recompensele:

„Eu mi-am curățat biroul mai repede decât Carmen."
„Jill și Marcella își trimit mesaje pe telefon."

Este de așteptat ca fiecare elev să-și dorească să primească cele mai multe recompense, iar ceilalți să primească toate pedepsele.

A TRIȘA, A COPIA, A PLAGIA

Sistemul de notare din școli, o sursă importantă a puterii profesorilor, duce la trișat, copiat și plagiat. O mare parte a elevilor apelează la aceste forme de înșelătorie. Chiar cu riscul de a fi prinși, unii elevi aleg să trișeze decât să sufere pedeapsa sau rușinea unei note mici sau o ceartă din partea profesorului.

După cum știu mai toți profesorii, chiar și cei mai inteligenți elevi vor trișa sau copia; ei sunt motivați de o dorință sporită de recompensă care vine odată cu notele bune.

A FACE PE ȘEFUL, A-I ASUPRI PE ALȚII

Profesorii care fac pe „șefii" cu elevii le dau acestora un model pe care unii îl vor copia în cadrul propriilor relații.

Pe coperta revistei *The Saturday Evening Post* a apărut acum câțiva ani o ilustrație, în patru casete, care arăta reacția în lanț pe care o provoacă atitudinea de șef. Prima casetă prezenta un șef nervos, în spatele biroului său, care îl certa pe un angajat, arătând cu degetul spre el. A doua imagine îl arăta pe muncitor, acasă, țipând la soția lui. A treia o arăta pe soție țipând la copilul ei. În ultima casetă copilul tocmai îi trăgea un șut câinelui familiei.

Acest fenomen apare în toate școlile centrate pe putere. Priviți curtea sau holurile școlii. Există multă „șefie" și asuprire? Dacă da, Metoda I (a puterii) este probabil cea prin care profesorii rezolvă conflictele cu elevii. Doar că această metodă va fi dusă în mod natural și pe terenul de joacă.

NEVOIA DE A CÂȘTIGA, DETESTAREA EȘECULUI

Într-un climat școlar plin de recompense și pedepse, elevii vor prețui tot mai mult câștigul și imaginea favorabilă. De asemenea, ei învață reacțiile puternice de evitare a eșecului și a știrbirii propriei imagini.

Profesorii îi manipulează zilnic pe elevi prin notele trecute în carnetele lor, prin privilegiile speciale, prin stelele aurii, prin zâmbete sau bătăi pe umăr. Nu este de mirare că atâtea generații de copii sunt orientate cu obstinență spre a câștiga, a fi în top, a-și întrece adversarii. Problema este că nu orice copil poate câștiga; numai unii ajung în top.

Ce se întâmplă cu elevii cu abilități limitate, fie ele intelectuale sau psihice? Sau cu cei de nivel „mediu"? În majoritatea școlilor, acestor copii li se va reaminti continuu că sunt niște neadaptați,

niște incompetenți, elevi sub medie, destinați eșecului. Ei sunt blestemați să treacă prin viață suferind durerea eșecului constant și frustrarea de a-i vedea pe alții cum primesc recompense. Astfel de tineri au o stimă de sine scăzută și ajung neajutorați și neîncrezători. Sau renunță să mai încerce.

Un climat plin de recompense este mai dăunător pentru elevii care nu le pot câștiga decât pentru cei care le pot obține.

A ORGANIZA, A FORMA ALIANȚE

Uneori, elevii dezvoltă un alt mecanism pentru a face față autorității și puterii profesorilor: ei se *organizează*, mai mult informal, dar uneori și formal. Elevii învață că „în unitate stă puterea", la fel cum muncitorii se organizează pentru a se putea confrunta cu direcțiunea.

Deși majoritatea eforturilor elevilor de a acționa împreună contra profesorilor sunt ineficiente și autodistructive, în ultimii ani elevii s-au organizat mai bine împotriva școlilor (și a adulților) prin organizații, petiții, gazete și dorința de a avea reprezentanți în structura organizațională a facultăților, liceelor și chiar în unele școli gimnaziale.

Deși este trist că tinerii trebuie să formeze alianțe pentru a combate puterea adulților, transformând astfel școlile în terenuri de luptă, acest mecanism adaptativ pare a fi cel mai puțin distructiv (pentru ei și pentru ceilalți) dintre toate mecanismele de reacțiune contra puterii și autorității.

A FI DOCIL, A SE SUPUNE

Majoritatea profesorilor care utilizează Metoda I speră că elevii vor accepta deciziile și restricțiile lor și nu vor comenta. Această supunere apare rar, cu excepția cazului în care pedeapsa este atât

de severă, încât frica îl amuțește pe elev. În timp ce părinții pot folosi pedepse dure pe termen lung pentru a produce teamă, copii supuși și anxietate, profesorilor din majoritatea școlilor de astăzi le lipsește timpul necesar pentru a folosi astfel de pedepse severe. În majoritatea statelor, profesorii pot fi dați în judecată pentru aplicarea de pedepse care necesită o supunere abjectă. A te aștepta ca elevii să accepte deciziile luate prin Metoda I fără să comenteze este total nerealist.

În loc să se predea, elevii vor deveni „pasiv-agresivi": la suprafață ei cedează, dar în interior se opun. Printre aceste tertipuri se află și jocurile pe care elevii le inventează pentru a face față profesorilor puternici. A face pe prostul, a-i spune profesorului ceea ce vrea să audă, a zâmbi, a da din cap aprobator, a fi de acord, a complimenta, a admira — toate acestea sunt metode de adaptare pe care le învață elevii, sperând că le va fi mai ușor cu profesorul sau că acesta le va oferi privilegii sau recompense. Elevii devin destul de abili în practicarea acestor jocuri și înțeleg pe deplin ipocrizia implicată, chiar dacă profesorii nu o fac.

Chiar și când lipsește pedeapsa severă, unii elevi, din motive mai greu de priceput, aleg să facă față puterii prin ascultare și supunere. Forța profesorului poate conduce la conformarea copiilor foarte mici, deoarece probabil rebeliunea sau răzbunarea li se par prea riscante. În apropierea adolescenței, supunerea se poate transforma rapid în rebeliune și luptă. Acestea pot fi foarte serioase, ca în cazurile prezentate în ziare în care copiii „buni" o iau deodată razna și își ucid părinții sau omoară alți adulți ori colegi de clasă.

Elevii care continuă să fie supuși sunt cei care, ca adulți, păstrează o frică față de cei care dețin puterea. Ei rămân niște copii tot restul vieții, supunându-se pasiv autorității, refuzându-și propriile nevoi, temându-se să fie ei înșiși sau să lupte pentru drepturile lor, evitând conflictul.

A LINGUȘI

Un mecanism evident de a face față autorității este de „a te da bine" pe lângă persoana care deține puterea de a recompensa sau de a pedepsi. Elevii învață devreme că profesorii nu împart pedepse sau recompense în mod echitabil. Profesorii pot fi cuceriți; ei pot avea preferați; răspund la complimente; dau recompense celor ce se „gudură" pe lângă ei.

Din păcate pentru lingușitori, această metodă este respinsă puternic de către colegii lor. Ceilalți copii îi ridiculizează pe lingușitori, deoarece le invidiază poziția lor în clasă.

A SE CONFORMA, A NU-ȘI ASUMA RISCURI, A NU ÎNCERCA NIMIC NOU

Puterea și autoritatea profesorului duc mai degrabă la pasivitate decât la creativitate, la fel cum un mediu de lucru autoritar în cadrul organizațiilor inhibă inovația.

Chiar și cei mai capabili elevi, dacă sunt într-o clasă în care se folosește Metoda I, vor învăța repede să se conformeze, să-și inhibe pornirile creative. Creativitatea înflorește într-un climat în care elevii se simt liberi să experimenteze, un mediu în care se valorifică diferențele, și nu standardizarea. Elevii înzestrați învață cum să practice jocul docilității, cum să câștige puncte, să se adapteze, să-l facă fericit pe profesor. Ei se retrag în spatele unei paveze de siguranță. Un elev de clasa a douăsprezecea spunea:

„Când ajung la școală, tac, fac ceea ce vor ei să fac, le completez hârtiile și încerc să mă fac nevăzut. Atunci când se termină școala, sunt din nou eu însumi".

Formula adoptată de un foarte mare număr de elevi este simplă:

„Pentru a fi recompensat sau pentru a evita pedepsele, voi sta cuminte în banca mea, mă voi conforma la ceea ce este considerat a fi bun și voi face doar cât e nevoie pentru a ieși bine. Și nu voi face niciodată ceva ieșit din comun".

A SE RETRAGE, A VISA CU OCHII DESCHIȘI, A REGRESA

Dacă li se pare prea dificil să tolereze autoritatea profesorilor și a directorilor, elevii se pot retrage sau pot evada din astfel de situații atât în plan psiholog, cât și fizic — ceea ce este un mecanism natural de protecție. Orice persoană care se află într-o situație dureroasă are tendința de a încerca să evadeze, să se îndepărteze de cauza durerii.

Situațiile școlare care produc de obicei retragerea sunt acelea în care recompensele sunt grozave, iar pedepsele severe; în care recompensarea și pedepsirea sunt inconsecvente; în care cerințele sunt atât de dificile, încât șansele de recompensă sunt mici (iar cele de pedeapsă, mari); și în care competiția dintre elevi este prea mare.

Vai de cei care învață greu, care sunt mai imaturi și mai timizi, vai de elevul introvertit ce ajunge într-o clasă în care recompensele și pedepsele sunt folosite pe post de motivare, o clasă unde rezolvarea conflictelor nu interesează pe nimeni. Deoarece elevii mai puțin capabili sau cei cu o stimă de sine mai scăzută nu sunt la fel de buni la aceste jocuri care învinge sistemul, ei au tendința de a adopta mecanisme de retragere mai drastice. Acestea variază între o evadare ocazională și una constantă din realitate și includ:

Visatul cu ochii deschiși, fantasmarea;
Pasivitatea, apatia, închiderea în sine;
Regresarea la un comportament infantil;
Obiceiuri solitare, refuz sau incapacitate de a crea relații cu colegii;
Fobii legate de școală;
Fuga de acasă sau de la școală;
Boli psihosomatice (febră, migrene, dureri de stomac);
Absenteism școlar;
Folosirea drogurilor;
Alimentație compulsivă;
Depresie, tendințe suicidare.

DE CE SĂ NU FOLOSIM METODA II?

Cunoscând efectele distructive ale Metodei I și ale folosirii puterii, putem întreba: „De ce mai folosesc profesorii Metoda I când riscurile sunt atât de mari, efectele asupra elevilor sunt atât de distructive, iar rezultatele, atât de rele pentru profesor?"

Răspunsul este simplu și l-am mai menționat: profesorii nu văd altă variantă decât Metoda II, care este o abordare și mai puțin acceptabilă din punctul de vedere al majorității.

Dacă profesorii privesc rezolvarea conflictului din perspectiva „câștig–pierdere" și dacă nu folosesc Metoda I, în cadrul căreia profesorul câștigă, iar elevul pierde, pare că rămâne loc numai pentru Metoda II, în cadrul căreia profesorul pierde, iar elevul câștigă. Iar majoritatea profesorilor, cu siguranță, nu vor să piardă conflictele.

Prin Metoda II, profesorii se aleg cu ce e mai rău din acel conflict. Ei nu-și îndeplinesc nevoile, suferă, își pot pierde slujba; predatul devine o povară sau chiar un coșmar.

Atunci când profesorii cedează în fața puterii elevilor — atunci când sunt controlați, manipulați sau admonestați de către elevi — ei ajung să-și dezvolte propriile mecanisme adaptative.

Aceeași listă de mecanisme adaptative pe care am folosit-o pentru a eticheta reacțiile elevilor la demonstrațiile de forță este aplicabilă și în acest context. Aceleași mecanisme de adaptare sunt alese și de către profesori atunci când pierd, iar elevii câștigă conflictele. Oricine ar fi el, cel care pierde un conflict trebuie să facă ceva! Atunci când nu-ți sunt îndeplinite nevoile, trebuie să găsești o metodă de a te adapta.

Atunci când, din varii motive, profesorii folosesc permisiv Metoda II, iar elevii își mobilizează puterea pentru a le face viața amară dascălilor, putem prezice că acești profesori vor recurge la unele sau la toate mecanismele adaptative descrise anterior. Iată câteva exemple:

Răzbunarea prin teste-surpriză, micșorarea notelor pentru comportamentul neadecvat sau pentru erori minore, ori crearea unor examene mai grele.
Organizarea împreună cu alți profesori pentru a cere mai multă putere sau mai mult sprijin din partea direcțiunii.
Rebeliune, prin trecerea peste cuvântul directorului sau al sindicatului.
Demisie, evadarea la o altă școală.
Evadare prin băutură, alimentație compulsivă, visare cu ochii deschiși.
Dezvoltarea unor ulcere sau boli psihosomatice.
Retragere prin neasocierea cu colegii.
Lingușirea elevilor, încercarea de a fi cel mai plăcut profesor, de fi un „prof de treabă" sau unul care dă cele mai bune note.
Conformismul, a nu încerca nimic nou, a face doar minimul cerut.

Nu este o imagine prea plăcută, dar ea se regăsește în multe școli unde profesorii sunt permisivi deoarece au fost forțați să abandoneze rolul autoritar, dar nu au găsit alte metode alternative de rezolvare a conflictelor.

CUM ÎL AFECTEAZĂ PUTEREA PE CEL CARE CÂȘTIGĂ

Atunci când abordările „câștig-pierdere" sunt folosite pentru a rezolva conflicte în sala de clasă, cei care câștigă plătesc și ei un preț. Într-o societate care valorizează puterea, puțini înțeleg efectele corupătoare pe care le au cei care dețin controlul asupra celorlalți. Prin urmare, se aplică principiile Lordului Acton: „Puterea corupe, iar puterea absolută corupe la modul absolut".

În primul rând, forța profesorului dă putere victimelor (elevii); își creează propriile opoziții, duce la propria-i distrugere. Puterea naște o contraputere. „Un cap încoronat nu știe tihnă" — iată un adevăr aplicabil atât pentru profesori, cât și pentru monarhi. Am arătat cum puterea profesorului creează rezistență, răzbunare, rebeliune și de obicei eforturi susținute ale victimei care dorește să îl „detroneze" pe profesor. Acest lucru îi face pe profesori să-și dorească o putere și mai mare pentru a putea menține controlul. Ei își dublează eforturile pentru a impune regulile și restricțiile lor dictatoriale. Și trebuie mereu să-și mărească vigilența. Rezultatul: din ce în ce mai puțin timp pentru predat și învățat în sala de curs.

În al doilea rând, utilizarea puterii reduce *influența* profesorului. Puterea profesorului nu-i influențează realmente pe elevi; doar îi forțează să se comporte într-un anumit mod. Nu-i convinge, nu-i educă, nu-i motivează pe elevi să se comporte într-un anumit fel; dimpotrivă, puterea *obligă* sau *interzice* anumite comportamente — de aceea elevii se întorc în general la comportamentul lor anterior imediat ce autoritatea și puterea nu mai există (de exemplu, atunci când profesorul părăsește încăperea).

Este paradoxal, dar adevărat: *profesorii vor avea mai multă influență asupra elevilor dacă refuză să-și folosească puterea și autoritatea.*

Atunci când profesorii se bazează pe putere, ei suferă și o a treia consecință: nu vor avea parte de relații calde, plăcute și prietenoase cu elevii lor. Copiii nu-i plac și chiar ajung să-i urască pe profesorii care folosesc Metoda I. Cât de rău trebuie să fie pentru mulți profesori să trebuiască să meargă zilnic la o slujbă în cadrul căreia trebuie să interacționeze constant cu persoane cu care au relații neplăcute, ostile! Cât e de frustrant!

Folosirea puterii în relația cu alții, mai ales atunci când receptorii sunt mai mici și mai neajutorați decât persoana care deține puterea, poate duce și la sentimente de *vină*. Puțini se bucură de folosirea puterii, mai ales atunci când implică și pedepse — lucru de altfel frecvent. Aproape niciunui profesor din cei pe care i-am cunoscut nu-i place să-i pedepsească pe copii. „Mă doare mai tare

pe mine decât îl doare pe el" este mai mult decât o justificare pentru utilizarea puterii; este o expresie universală a sentimentului de vinovăție.

De asemenea, elevii care folosesc puterea pot fi și ei corupți, ca oricine altcineva. Ei pot deveni niște copii răsfățați, indolenți și abuzivi nu numai cu profesorul învins, dar și cu oricine le stă în cale. Ei au tendința de a nu mai avea un control interior; sunt egoiști și nemaleabili. Precum profesorii care folosesc Metoda I, ei vor deveni niște tirani, și în tirania lor, nu vor respecta sentimentele, nevoile și drepturile altora.

Puterea duce la resentimente, iar elevii care folosesc puterea pot fi urâți de către profesorii și colegii lor. Este foarte greu să fii drăguț cu astfel de copii. Este de așteptat ca ei să simtă acest lucru și să se simtă neiubiți, iar asta pe bună dreptate. În realitate, ei chiar nu pot fi simpatizați.

CUM SUNT JUSTIFICATE PUTEREA ȘI AUTORITATEA

De ce puterea și autoritatea au fost universal acceptate în școli? De ce sunt păstrate aceste obiceiuri, tulburându-i pe elevi și făcându-i pe profesori să se simtă mizerabil?

MITUL „ÎNȚELEPCIUNII DATE DE VÂRSTĂ ȘI DE EXPERIENȚĂ"

Profesorii — și, de ce nu, majoritatea liderilor — care sunt în poziții de putere și autoritate cred că posedă mai multă înțelepciune decât cei pe care îi supervizează. „La urma urmei", susțin ei, „nu avem oare mai multă experiență? Dacă nu ar fi așa, de ce am fi ajuns lideri?" Iată și alte versiuni:

„Părintele știe mai bine."
„Profesorii au mai multă experiență."
„Masele sunt ignorante."
„Elevii sunt imaturi."
„Este spre binele lor."

Dwight Allen, fostul decan al Școlii de Educație din cadrul Universității din Massachusetts, scrie despre „prostia originară" a copiilor — mitul că „cei mici sunt proști până când profesorul îi deșteaptă. Acest mit este geamănul mitului despre păcatul originar. Se pare că îi privim pe tineri ca pe niște drăcușori în miniatură a căror natură trebuie disciplinată și controlată."

Probabil toți cei care au deținut putere și autoritate asupra altora au fost capabili să-și justifice comportamentul deoarece au o părere proastă despre „supușii" lor. Americanii de culoare erau considerați a fi inferiori din punctul de vedere al rasei și nu li se permitea să voteze. Despre femei se spunea că sunt „irațională și emotive". Masele sunt prea „ignorante" pentru a putea avea un cuvânt de spus în guvernarea națiunii ș.a.m.d.

„ELEVII ÎȘI DORESC SĂ LI SE IMPUNĂ LIMITE"

Cei mai mulți adulți cred că cei mici se simt în nesiguranță și nefericiți dacă nu li se impun limite și restricții. Astfel sunt învățați să-și dorească de la adulți să-și exercite autoritatea prin stabilirea unor limite.

Există oarece dovezi în favoarea acestei afirmații. Copiii simt nevoia de a ști până unde pot merge, până unde comportamentul lor este considerat acceptabil. Doar atunci pot alege să nu se comporte într-un mod nepermis. Vor să știe până unde pot merge cu purtarea lor. Ambiguitatea cu privire la limitele impuse duce la anxietate și la sentimente de nesiguranță.

Dar una este ca un elev *să dorească să știe limitele de toleranță ale profesorului* și cu totul altceva este *să se creadă că el dorește sau are*

nevoie ca profesorul lui să-i impună astfel de limite, fără consimțământul lui.

În loc să se spună că elevii își doresc limitarea comportamentului lor, un principiu mai sănătos ar fi: elevii doresc și au nevoie să afle care sunt sentimentele profesorului cu privire la comportamentul lor, pentru a-și modifica purtarea când devine inacceptabilă. Elevii nu doresc ca profesorul să le limiteze sau să le modifice comportamentul prin utilizarea amenințărilor sau a autorității. Elevii vor doar să-și limiteze *singuri* comportamentul, dacă li se pare că acesta trebuie îngrădit sau modificat. *Elevii, la fel ca adulții, preferă să fie stăpâni pe propriile comportamente.*

MITUL „RESPONSABILITĂȚII DE A TRANSMITE CULTURA"

O altă justificare pentru impunerea cu forța în fața elevilor este ideea împărtășită de profesori (și de alți adulți) conform căreia dascălii au obligația morală de a transmite (și chiar a impune) standardele și valorile comunității.

Una dintre problemele cu care se confruntă profesorii rezultă din insistența societății de a le conferi rolul de „transmițători ai culturii". Într-o eră plină de schimbări rapide și fără repere clare pentru a-i ajuta pe profesori să înțeleagă ce reprezintă „cultura", acest rol creează dificultăți grave. Majoritatea antropologilor sunt de acord că nu există o singură „cultură americană", ci doar o multitudine de subculturi care se află într-un flux continuu. Acest lucru face extrem de grea impunerea unor „standarde acceptate de comunitate".

Mai mult, apar imediat întrebările: Cine reprezintă „comunitatea"? Ce comportamente sunt de dorit? Cine le interpretează? Ce se întâmplă dacă valorile comunității sunt greșite?

Pe lângă toate acestea, să nu uităm că, atunci când se utilizează puterea pentru a impune standardele comunității, se vor genera aceleași mecanisme adaptative ca atunci când forța este folosită

în alte scopuri. Regula se aplică peste tot: *puterea nu influențează niciodată*. Puterea unui profesor nu va educa sau convinge niciodată un elev. Acesta fie se va supune, fie va lupta, fie se va retrage până când va dispărea presiunea puterii, iar el va putea face ceea ce dorește. Astfel, profesorii care utilizează puterea *micșorează* influența pe care o au ca transmițători ai valorilor. Din nou, apare acest paradox: *pentru a avea o influență reală, o persoană nu trebuie să folosească puterea.*

Profesorii pot să-și asume responsabilitatea de a încerca să-și influențeze elevii. Dar pentru a face asta eficient, ei trebuie să se lepede de orice formă de forță sau constrângere!

„ESTE NEVOIE DE FORȚĂ CÂND AI DE-A FACE CU ANUMIȚI COPII?"

Atunci când profesorii pun această întrebare, au mereu în minte elevi ale căror mecanisme adaptative, ca răspuns la puterea profesorului, sunt agresive. A folosi puterea împotriva unui astfel de elev nu va face decât să întărească problema inițială. El va reacționa cu același comportament; sau se va ascunde și astfel comportamentul lui va fi și mai greu de gestionat.

Astfel de elevi „incontrolabili" nu au nevoie de un control extern mai mare sau mai bun. Ei au nevoie de un control *intern*, iar acesta vine doar în urma unor relații în care nevoile lor — ca și cele ale celorlalți cu care interacționează — sunt respectate.

MITUL „FERM, DAR CINSTIT"

Mulți profesori își justifică atitudinea autoritară prin descrierea metodelor de disciplină ca fiind întotdeauna „ferme, dar cinstite". Ceea ce vor ei să spună sună cam așa: „Este în regulă să folosesc forța contra elevilor, deoarece sunt mereu cinstit și consecvent când vine vorba despre recompense sau pedepse".

În cadrul PG-PE, instructorii noștri îi asigură pe profesori că cinstea și consecvența sunt esențiale — dar numai *dacă aleg să folosească puterea și autoritatea*. Cu siguranță, elevii preferă ca profesorii lor să fie cinstiți și consecvenți *dacă folosesc puterea pentru a-i controla*.

Acești „dacă" sunt esențiali. Spuneam că puterea și autoritatea sunt dăunătoare; dar dacă mai sunt și aplicate inconsecvent, ele vor fi și mai dăunătoare. Este ridicol să presupunem că puterea se justifică dacă este aplicată benign și consecvent. Copiii nu vor să fie controlați *niciodată* prin putere și autoritate. Însă dacă simt că sunt tratați tiranic prin dominare (după cum este cazul aproape mereu), ei preferă ca regimul să fie „ferm, dar cinstit". Acest lucru le dă șansa să învețe ce comportamente vor fi constant recompensate și care vor fi constant pedepsite — astfel obțin o oarecare previzibilitate și „siguranță". Atunci când autoritatea este administrată inconsecvent, ei nu mai pot câștiga niciodată, așa că devin frustrați, confuzi și „nevrotici".

BCU IAȘI / CENTRAL

Capitolul 8
Rezolvarea conflictelor prin metoda „avantajului reciproc"

Puțini critici ai școlii — și, în general, ai sistemului educațional — au oferit de-a lungul timpului remedii și alternative constructive, viabile. Acești critici sunt, în mare parte, de acord că sălile de clasă sunt mult prea adesea niște spații sumbre, deprimante și îndobitocitoare în care elevii sunt fie apatici, fie ostili sau rebeli. Pentru ambele categorii de elevi, afirmă aceiași critici, procesul învățării este subțiat, iar ceea ce se învață are doar o legătură foarte vagă cu materia ce se predă. Ei discută în termeni descurajanți despre acest „curriculum ascuns", despre această învățare „în secret" pe care o practică elevii atunci când, în loc să învețe matematică, fizică, limbi străine sau orice altceva le predau profesorii, ei de fapt învață cum să învingă sistemul.

Deși criticii contemporani servesc o cauză nobilă, aceea de a ridica nivelul îngrijorării și pe cel al gradului de conștientizare, noi credem că aceste critici au ajutat foarte rar cadrele didactice în

efortul lor de a se schimba. Profesorii sunt oameni ca toţi oamenii. A le spune că nu sunt buni nu înseamnă numaidecât că ei vor începe să se „lumineze" şi că vor promite solemn „să se îndrepte".

Criticii au eşuat în efortul lor de a promova reforma în şcoli din două motive. Mai întâi, ei s-au concentrat în cea mai mare parte pe simptome, şi nu pe cauze. Când vorbesc despre apatia sau furia elevilor, ei descriu, de fapt, atitudini, sentimente sau comportamente care sunt simptome ale problemei, nu problema însăşi. Suntem de acord că aceste simptome trebuie vindecate. Dar a trata apatia, de exemplu, în speranţa de a vindeca astfel o boală a şcolii e ca şi cum ai trata un nas înfundat în speranţa de a vindeca o pneumonie.

În capitolul 7 am arătat cum multe din trăirile şi comportamentele negative ale elevilor sunt de fapt mecanisme adaptative menite să contrabalanseze puterea profesorului. *Cauza* acestor comportamente şi sentimente se află în metodele de rezolvare a inevitabilelor conflicte profesor–elev sau elev–elev. Dacă nu se acţionează asupra factorului cauzal, niciun fel de cârpeală sau „bandajare" nu poate aduce rezolvarea atât de urgent şi de imperios necesară.

În acest capitol vom oferi o metodă alternativă de rezolvare a conflictelor, tehnică pe care profesorii o pot folosi pentru a reforma semnificant (radical chiar) modul lor de abordare a conflictelor cu elevii — reformă îndreptată spre esenţa problemei, şi nu spre tratarea simptomatologiei.

Al doilea motiv pentru care criticii au eşuat în efortul de a cataliza reforma este acela că ei ne-au arătat cât de prost stau lucrurile, dar n-au mai făcut nimic altceva în afară de a oferi modele idealizate şi scheme conceptuale ale unei „şcoli mai bune", modele ce nu asigură şi ghidul practic pentru obţinerea unei astfel de şcoli. Ceea ce oferă ei sunt, în cea mai mare parte, lozinci, platitudini şi sfatul de a munci „mai bine!"

Sunt necesare modalităţi eficiente de rezolvare a conflictelor, aşa încât nimeni să nu trebuiască să se mai „adapteze". Procesele

de rezolvare a problemelor pot revoluționa ora de clasă, sau școala în ansamblul ei, și pot ajuta la crearea unor modalități de îmbunătățire a întregului sistem educațional. Școala are nevoie atât de o filosofie verificată, cât și de o metodologie de implementare a unei reforme constructive.

În vreme ce unii critici deplâng oprimarea și lipsa de libertate pe care o găsesc în școli, alții, la fel de vocali, protestează că școlile sunt mult prea permisive. Aceștia susțin că singurul mod de a aduce corabia educațională pe calea cea dreaptă este acela de a lua măsuri foarte severe împotriva elevilor, de a-i forța să respecte ordinea și disciplina, de a le fixa standarde mai înalte, de a nu-i mai cocoloși și de a le spune că educația este un privilegiu. Încă o dată, critica nu este de niciun ajutor pentru profesorii care-și doresc o reformă.

Chiar *sunt* școlile permisive? Au dreptate cei ce insistă că școlile sunt prea „blânde", prea liberale? De la sutele de mii de profesori și directori care ne-au urmat cursurile am aflat că stările conflictuale din școală se rezolvă aproape exclusiv prin Metoda I, abordarea de forță, și nu prin Metoda II, adică abordarea permisivă. Cei care pretind că profesorii sunt prea permisivi fie că au o altă definiție pentru „permisivitate", fie nu cunosc foarte bine realitatea din școli. Peste tot profesorii susțin că uneori mai trec cu vederea sau ignoră chestii mărunte, dar când lucrurile devin grave și apar conflicte serioase legate de probleme importante, ei își folosesc puterea și încearcă să câștige.

BCU IAȘI

METODA III: REZOLVAREA CONFLICTELOR PE BAZA PRINCIPIULUI „AVANTAJULUI RECIPROC"

Metoda III abordează o situație de conflict de interese într-o manieră ce obligă părțile implicate să-și conjuge eforturile în găsirea unei soluții acceptabile pentru ambele tabere — soluție ce presupune ca nimeni să nu piardă. Mulți dintre profesori nu învață despre această abordare în propria lor formare ca profesori; și chiar în situația în care cadrele didactice o recunosc ca metodă frecvent folosită în alt gen de relații, foarte puțini sunt gata să o aplice în realația profesor-elev.

Când profesorii care vin la PG-PE află pentru prima dată de Metoda III, adică cea a „avantajului reciproc", iată care le sunt reacțiile tipice:

„Asta-i tot? Pare așa de simplu!"
„Noi știam că națiunile lumii își rezolvă conflictele pe această cale în cadrul ONU."
„Eu încerc să folosesc Metoda III în dezacordurile mele cu nevastă-mea."
„E prea bună ca să fie și adevărată!"
„Ideea e fantastică, dar funcționează și în școală?"

Da, Metoda III este foarte simplă. Și este corect ca ea să fie folosită pentru a rezolva conflictele din diverse domenii — căsătorii, parteneriate de afaceri, prietenii, relații legate de managementul forței de muncă etc. Câteodată, această metodă rezolvă cu succes probleme legate de partaje în procese de divorț, în aceeași măsură în care stinge și alte divergențe legale care nu mai ajung la tribunal. Adesea, Metoda III este *singura* metodă eficientă de rezolvare a conflictelor dintre două persoane sau două grupuri

de persoane *cu puteri relativ egale*. Unde nu există diferențe de putere, mult prea des, metodele axate pe exercitarea forței conduc spre un impas fără ieșire; niciuna din părți nu cedează nimic în fața celeilalte.

Mulți profesori și directori (dar și părinți) nici n-au luat în seamă Metoda III în relațiile lor cu copiii și cu tinerii, *întrucât, în mod evident, există o diferență din punctul de vedere al puterii, în favoarea adultului*. În astfel de relații, bătălia pentru putere s-a purtat, în mod necesar și inevitabil, sub semnul principiului „câștig–pierdere".

CUM FUNCȚIONEAZĂ METODA III ÎN CLASĂ

Metoda III este un *proces*. De la început până la sfârșit, pe măsură ce părțile își rezolvă conflictul, este necesar un număr de interacțiuni. Într-un conflict profesor–elev, părțile se gândesc împreună la soluții care ar putea să funcționeze și apoi decid asupra soluției care servește cel mai bine atât interesele profesorului, cât și pe cele ale elevului.

În exemplul următor, doamna Walker și eleva sa Angela folosesc Metoda III pentru a rezolva un conflict iscat în clasă din cauza zgomotului:

DNA WALKER: Angela, nu pot să lucrez dacă tu și grupul tău vorbiți atât de tare, încât îmi vine să desființez tot grupul vostru.

ANGELA: Bine, dar ne-ați cerut să facem planuri pentru excursia de săptămâna viitoare. Cum să plănuim dacă nu vorbim?

DNA WALKER: Înțeleg, și voi aveți o treabă de făcut și trebuie să discutați.

ANGELA: Da. Trebuie să terminăm astăzi cu întrebările pentru că altfel nu le mai putem copia în timp util, așa încât să le avem deja pe luni.

DNA WALKER: S-ar părea că şi voi trebuie să terminaţi astăzi. Şi eu trebuie să termin să ascult celălalt grup, aşa încât să poată să-şi continue treaba. Dar zgomotul pe care-l faceţi când vorbiţi între voi mă deranjează, nu mă pot concentra. Şi asta chiar e o problemă.

ANGELA: Da?

DNA WALKER: Ai vreo idee despre cum am putea rezolva problema, aşa încât să fim cu toţii mulţumiţi?

ANGELA: Ei bine... dacă n-aveţi nimic împotrivă, noi am putea să ne mutăm în cabinetul de la capătul culoarului. La ora asta e întotdeauna gol.

DNA WALKER: Asta ar fi o soluţie. Eşti sigură că vor cu toţii să se înghesuie în săliţa aceea? E cam mică pentru voi toţi.

ANGELA: E bine aşa. Noi hotărâserăm deja să ne mutăm acolo mai devreme, când aţi ţipat la noi.

DNA WALKER: Asta ar trebui să ne rezolve problema. Ce crezi, terminaţi astăzi sau vă trebuie sala şi mâine?

ANGELA: Cred că terminăm astăzi.

Observaţi cum profesoara a trebuit să-şi folosească abilitatea de a se confrunta eficient şi de a Asculta Activ, asigurându-se prin mesaje la persoana I că Angela i-a înţeles problema, dar ascultând atent în acelaşi timp pentru a identifica şi nevoile Angelei. Aceste nevoi odată cunoscute, n-a mai existat nicio dificultate în a găsi o soluţie care să satisfacă atât elevul, cât şi profesorul. Conflictul s-a stins. Ambele părţi au avut de câştigat. Niciuna dintre ele n-a trebuit să recurgă la forţă.

În capitolul 7 am ilustrat Metodele I şi II cu o situaţie conflictuală între un profesor de liceu, domnul Jones, şi eleva sa, Sylvia, care întârzia frecvent la ore. Hai să vedem cum aceeaşi situaţie s-ar putea rezolva prin Metoda III.

Domnului Jones îi place să-şi înceapă orele de ştiinţe cu o scurtă prezentare a activităţilor ce urmează a se desfăşura în ziua respectivă. Întrucât mai tot timpul întârzie, Sylvia îi cere domnului

Jones să repete instrucțiunile sau să-i răspundă la o serie de întrebări referitoare la activitatea în desfășurare.

DL JONES: De câte ori întârzii la ora mea, pierzi partea cu instrucțiunile, iar eu trebuie să-mi pierd timpul să-ți spun personal ce ai de făcut. M-am săturat să fac asta. (MESAJ LA PERS. I)

SYLVIA: Știți, eu fac parte din redacția revistei școlii și în ultima vreme am fost foarte ocupați încercând să respectăm termenele impuse de tipografie. De asta am întârziat mereu.

DL JONES: Înțeleg. Ești convinsă că munca în echipa de elaborare a revistei e atât de presantă încât, dacă vrei să i te dedici, va trebui să întârzii la ore. (ASCULTARE ACTIVĂ)

SYLVIA: Da... ăăă, nu chiar. Dacă puneți problema așa, rezultă că eu nu dau nicio importanță orei de științe. Adevărul este că eu vin la ora dumneavoastră tot timpul anului, iar activitatea la revistă ține doar câteva săptămâni. Înțelegeți ce vreau să spun?

DL JONES: Da, vrei să spui că întârzierile sunt doar un fenomen temporar. N-ai întârziat până acum câteva săptămâni. Însă mai nou a intervenit ceva, care e doar temporar. Nu? (ASCULTARE ACTIVĂ)

SYLVIA: Îhî. Cam pe la sfârșitul săptămânii viitoare, terminăm deja corecturile. După aceea, nu mai am motive să întârzii.

DL JONES: Curând, problema se va rezolva de la sine. (ASCULTARE ACTIVĂ)

SYLVIA: Da.

DL JONES: Acum înțeleg de ce-ai tot întârziat, dar nu asta este problema mea. S-o mai spun o dată. Eu obiectez la faptul că trebuie să pierd timp ca să-ți spun ce ai de făcut după ce ajungi aici. Când vii târziu, eu trebuie să încetez orice activitate ca să te pun pe tine la curent. Nu vreau să mai fac asta, nici măcar pentru următoarele două săptămâni. Ai vreo idee despre cum am putea rezolva chestiunea aceasta?

SYLVIA: (*Meditează*) Păi, ce-ar fi dacă Joy mi-ar lua reportofonul în zilele când urmează să întârzii și ar înregistra instrucțiunile dumneavoastră? Când ajung, eu le pot asculta la căști și așa aș ști și eu ce știe deja toată lumea.

DL JONES: Eu nu văd nimic rău în asta. Dac-o rogi pe Joy să-mi aducă reportofonul la catedră, eu mă angajez să rezolv cu înregistrarea instrucțiunilor. Apoi, când ajungi tu, vii la catedră și-ți iei reportofonul.
SYLVIA: Foarte bine. Mâine îmi aduc reportofonul.
DL JONES: Atunci, pe mâine. Numai bine!

În această serie de interacțiuni, atât profesorul, *cât și* elevul au reușit să-și satisfacă nevoile printr-o soluție sugerată de Sylvia și acceptată de domnul Jones. Ambii s-au putut declara mulțumiți după această întâlnire. Domnul Jones a putut spune „Numai bine" cu sinceritate! Comparați acest rezultat cu cele obținute prin metodele I și II din capitolul 7, când atât domnul Jones, cât și Sylvia au avut de pierdut. Observați cum Metoda III generează sentimente pozitive și cum acest proces fără perdanți construiește sentimente de respect reciproc?

Conflictul dintre domnul Jones și Sylvia ilustrează câteva avantaje distincte pe care le prezintă Metoda III în comparație cu metodele de tip „câștig-pierdere". De exemplu, nu contează cine vine cu soluția finală. În cazul acesta a fost Sylvia. Ar fi putut foarte bine să fie domnul Jones. Întrebarea care se pune nu este „Cine vine cu soluția cea mai bună?" Chestiunea este: *putem găsi o soluție care să fie unanim acceptată?* Astfel, Metoda III ne învață cum cooperarea, și nu competiția rezolvă cel mai bine problemele.

Un alt avantaj al acestei metode este acela că soluțiile nu trebuie să satisfacă pe nimeni altcineva decât pe participanți. Sugestia Sylviei cu privire la înregistrarea instrucțiunilor s-ar putea să nu pară acceptabilă unor anumiți profesori, dar ea a fost acceptată de domnul Jones. Și întrucât doar el și Sylvia aveau această problemă, doar ei doi trebuiau să accepte hotărârea.

Metoda III dă frâu liber creativității participanților, le lasă posibilitatea să găsească liber cele mai creative soluții pentru problemele lor specifice. Profesorii trebuie să învețe acest *singur* proces pentru a-și rezolva cu succes numeroasele lor conflicte

cu elevii, indiferent cât de variate, complexe sau dificile pot fi acestea.

Pe lângă faptul că cea de-a treia metodă mobilizează talentul, abilitatea și informațiile specifice fiecărui set de participanți, ea prezintă o specificitate proprie. Apelând la Metoda III, orice conflict se definește mai întâi ca o problemă ce trebuie rezolvată și abia apoi se trece la căutarea soluțiilor. Dacă veți compara Metoda III cu alte mijloace de rezolvare a conflictelor, specificitatea și unicitatea acesteia ies clar în evidență. În cadrul acestei metode, conflictele sunt considerate niște evenimente firești, nondistructive și sănătoase în viața profesorilor și a elevilor. Metoda III îi ajută pe profesori să vadă conflictele ca factori de *întărire a relațiilor*, și nu de deteriorare a lor. Atunci ei devin mai puțin recalcitranți în a-și asuma problemele și mai puțin tentați să le bage sub preș. Astfel, conflictele chiar se rezolvă, și de o manieră care-i determină pe foștii combatanți să aibă pentru adversari sentimente pozitive, nu sentimente negative ca cele generate de Metodele I și II.

Ilustrăm Metoda III prin Figura 8-1. Dacă o veți privi, veți observa câteva diferențe majore față de diagramele Metodelor I și II (vezi începutul capitolului 7). Observați că în această diagramă profesorul și elevul sunt reprezentați prin cercuri de mărime egală pentru a sublinia absența diferențelor de putere. De asemenea, ele sunt desenate într-o relație orizontală, nu verticală ca în Metodele I și II, unde una dintre părți se află într-o poziție superioară. La fel ca în cunoscuta diagramă a intercomunicării, nimeni nu e deasupra celuilalt și fiecare comunică ceea ce trăiește (nevoi sau sentimente).

În sfârșit, în diagrama Metodei III nu sunt necesare nici plusuri și nici minusuri pentru profesori *sau* pentru elevi. Ambii dețin încă putere (s-ar putea ca profesorul să aibă chiar mai multă), dar *puterea a devenit invizibilă și irelevantă*. Profesorul refuză să recurgă la forță. Elevul știe acest lucru și nu are nevoie să o contrabalanseze. *Puterea nu-și găsește locul în cadrul acestei metode.*

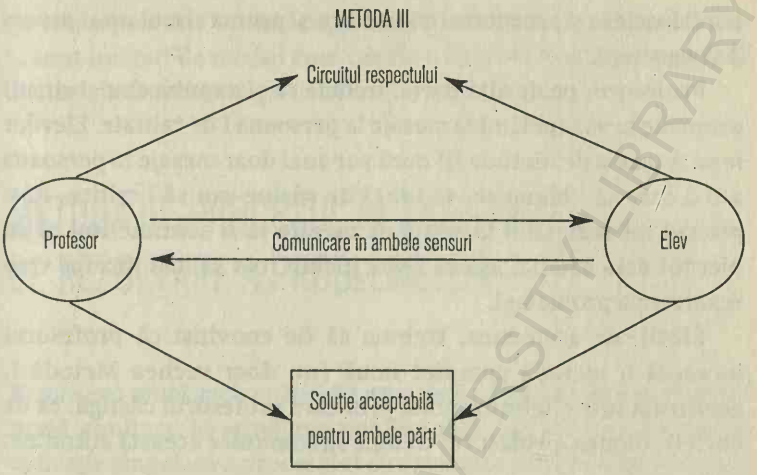

Figura 8-1.

Soluția arătată în Figura 8-1 rezultă dintr-un proces de interacțiune în care două persoane gândesc împreună ca să găsească o cale acceptabilă de satisfacere a nevoilor individuale. *Soluția trebuie să fie acceptabilă și pentru profesor, și pentru elev.* Nevoile fiecăruia trebuie satisfăcute, așa încât reciprocitatea respectului să înlocuiască unilateralitatea resentimentelor ilustrate de diagramele Metodelor I și II.

PREMISE PENTRU APLICAREA METODEI III

Înainte ca profesorii să poată apela la Metoda III de rezolvare a conflictelor, ei trebuie să fi dobândit deja oarece competență în Ascultarea Activă. Doar prin exercitarea acestei abilități profesorii vor fi în măsură să-și încurajeze elevii să vorbească despre nevoile lor de moment. Elevii trebuie să aibă sentimentul că nevoile lor

vor fi înțelese și acceptate înainte de a-și asuma riscul unui proces de negociere.

Profesorii, pe de altă parte, trebuie să-și expună clar și cinstit propriile nevoi apelând la mesaje la persoana I de calitate. Elevilor le va fi teamă de Metoda III dacă vor auzi doar mesaje la persoana a II-a care să-i blameze, să-i facă de rușine sau să-i critice. Răspunsul lor inevitabil la astfel de mesaje va fi sentimentul că au pierdut deja bătălia, așa că n-are niciun rost să mai încerce vreo rezolvare a problemei.

Elevii, de asemenea, trebuie să fie convinși că profesorul încearcă o metodă complet nouă (nu doar vechea Metodă I, deghizată într-o tehnică nouă prin care profesorul câștigă, ca de obicei). Cumva, profesorul trebuie să comunice această atitudine:

> Refuz să-mi folosesc puterea pentru a câștiga în detrimentul vostru, dar, în același timp, refuz să vă las să câștigați în detrimentul *meu*. Vreau să vă respect nevoile, dar trebuie să mi le respect și pe ale mele. Haideți să încercăm o abordare nouă prin care să găsim o soluție care satisface atât nevoile voastre, cât și pe ale mele. Să căutăm o soluție care să ne permită tuturor să câștigăm.

Înainte de a trece la aplicarea Metodei III, sfătuim profesorii să le explice elevilor exact în ce constă această metodă și cum se deosebește ea de Metodele I și II. Majoritatea elevilor, chiar și preșcolarii, pot înțelege astfel de explicații, iar atunci când acest lucru se întâmplă, sunt șanse foarte mici ca ei să-l mai suspecteze pe profesor că ar folosi vreo metodă nouă și ciudată de manipulare.

Explicarea acestei metode îi mai ajută pe profesori și în ceea ce privește rezolvarea problemei în sine: „Avem o problemă aici și mă întreb cum am putea, împreună, s-o rezolvăm".

Metoda III mai poate fi prezentată elevilor și ca un fel de ghicitoare: „Ia haideți să ne gândim cu toții la această problemă. Pariez că voi o puteți rezolva așa încât rezultatul să vă satisfacă și

pe voi, și pe mine". Mulți copii adoră exercițiile de perspicacitate și sunt incitați de modul cum cea de-a III-a Metodă îi provoacă să apeleze la creativitate.

METODA III: PROCESUL ÎN ȘASE PAȘI DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

Rezolvarea problemelor necesită un proces etapizat care în cele din urmă conduce la stingerea conflictului, iar Metoda III este o aplicație singulară a procesului de rezolvare a problemelor în șase etape (sau pași), așa cum a fost propus de celebrul educator John Dewey.[17] Dacă Dewey încerca să aplice o metodă științifică modului în care *indivizii* își rezolvă problemele în viața de zi cu zi, Metoda III nu face decât să continue demersul său științific în scopul stingerii conflictelor ce apar *între indivizi sau grupuri*. Cei șase pași ai săi sunt următorii:

1. Stabilirea problemei.
2. Generarea soluțiilor posibile.
3. Evaluarea soluțiilor.
4. Luarea deciziei.
5. Stabilirea metodei de implementare a deciziei.
6. Evaluarea succesului soluției.

Cei șase pași se dovedesc a fi importante linii directoare pentru profesori atunci când ei se hotărăsc să folosească Metoda III la clasă. Deși, în cazul anumitor tipuri de conflicte profesor–elev, unele etape pot fi sărite, profesorii trebuie să aibă clar în minte

[17] John Dewey, *How We Think* (Boston: D. C. Heath, 1910).

imaginea tuturor celor şase paşi pe toată perioada rezolvării conflictului. Pe parcursul următoarelor pagini vom examina fiecare pas în parte şi vom oferi profesorilor câteva sugestii cu privire la buna lor utilizare şi la evitarea unor posibile capcane.

PASUL 1: STABILIREA PROBLEMEI (CONFLICTULUI)

Un înţelept a spus odată: „Dacă ai stabilit problema clar şi cu acurateţe, ea este pe jumătate rezolvată". Pasul 1 este unul decisiv. Din experienţă, ştim că dacă Metoda III nu funcţionează şi eşuează este, adesea, pentru că problema reală nu a fost corect identificată la pasul 1. Iată câteva instrucţiuni pentru profesorii care încearcă să definească problema sau să identifice care este conflictul real.

a. Nu *încercaţi* să rezolvaţi problema până ce elevii nu înţeleg că Metoda III nu este un instrument menit să-i manipuleze. Explicaţi-le metoda. Folosiţi apoi Ascultarea Activă. Mulţi profesori le spun elevilor fie că au citit o carte, fie că au urmat un curs la care au învăţat o nouă cale de rezolvare a problemelor.
b. Implicaţi în rezolvarea problemei doar elevi care sunt parte în conflict — elevi care deţin informaţii şi care vor fi direct afectaţi de decizia finală (s-ar putea, de exemplu, ca ei să trebuiască să respecte reguli noi).
c. Elevii trebuie să accepte Metoda III *de bunăvoie*. Metoda a III-a presupune o participare voluntară. Foarte rar democraţia poate fi impusă cu forţa.
d. Asiguraţi-vă că este timp pentru ca, în timpul procesului, să finalizaţi cel puţin un pas. Deşi ar fi de preferat ca problema să se rezolve într-o singură întâlnire, adesea acest lucru este imposibil, ba chiar ar putea genera alte probleme. Procesul poate fi întrerupt la sfârşitul fiecărui pas şi poate fi reluat de unde s-a întrerupt la întâlnirea următoare. De

fapt, în cazul unor anumite tipuri de probleme, o întrerupere poate fi de bun augur mai ales înainte de pașii 2, 3 sau 4.

e. Exprimați-vă nevoile și sentimentele sub formă de mesaje la persoana I. Nu încercați nici să vă subestimați și nici să vă minimalizați sentimentele. Spuneți-le elevilor exact ceea ce simțiți. Aplicați formula celor trei componente ale mesajelor la persoana I (vezi capitolul 5). Evitați, cu orice preț, mesajele la persoana a II-a.

f. Nu trebuie nici să vă exagerați sentimentele. Mesajele la pers. I cu țintă precisă sunt esențiale. (În mare măsură, supraestimarea sentimentelor se face pentru a speria elevii cu privire la dificultatea rezolvării problemelor. Rareori aceasta funcționează.)

g. Enunțați *problema* (nevoia voastră nesatisfăcută), și nu *soluția pe care o doriți*. Nevoile se deosebesc foarte mult de *soluțiile care le satisfac*. Foarte mulți oameni au reale dificultăți în a separa nevoile de dorințe. De exemplu, mesajul „Vreau liniște în clasă" este expresia unei dorințe (a unei soluții) care v-ar putea rezolva nevoia nesatisfăcută.

Iată câteva exemple de nevoi nesatisfăcute exprimate ca dorințe, implicite sau nu:

„Mă doare capul."

„Nu-mi place să repet instrucțiunile."

„Nu-i aud pe cei din grupul cu care lucrez."

Observați că aceste mesaje le spun elevilor ce vrea profesorul. „Vreau liniște în clasă" transmite elevilor soluția pe care o doriți, însă nu le spune nimic cu privire la nevoile voastre.

h. Folosiți Ascultarea Activă pentru a-i ajuta pe elevi să-și exprime nevoile, pentru că și ei s-ar putea să aibă dificultăți în a-și separa *nevoile* de *soluțiile pe care și le doresc. Nu treceți la pasul 2* până când atât nevoile lor, cât și ale voastre nu sunt foarte clar înțelese. Atunci când conflictul este

complex și implică mai multe nevoi nesatisfăcute, e bine ca acestea să fie scrise pe tablă. Îmbunătățiți această listă până când toată lumea este convinsă că nevoile nesatisfăcute sunt descrise cu acuratețe.

i. Amintiți-vă că, în cadrul Metodei III de rezolvare a conflictelor, „stabilirea problemei", conform lui John Dewey, trebuie să fie exprimată în termeni de *conflict de nevoi*, și nu de *soluții în competiție*.

j. Evitați introducerea Metodei III pentru prima dată la o clasă unde conflictul e legat de o regulă pe care ați impus-o voi deja (de exemplu, aceea că elevii trebuie să-și curețe băncile vinerea). În astfel de cazuri este mult mai bine să se pună în discuție întreaga problemă a regulilor care se referă la curățenia din clasă și să se ignore toate deciziile anterioare luate de voi, conform Metodei I, fără participarea elevilor.

k. Nu introduceți pentru prima dată Metodei III aducând în discuție probleme care vă frământă doar pe *dumneavoastră*. Este mult mai bine să deschideți agenda printr-o *sesiune de trecere în revistă a tuturor problemelor*, supunând clasa unui sondaj de genul: „Ce probleme mai avem? Ce schimbări am putea face ca să ne ușurăm munca? Ce reguli noi s-ar impune? Ce strategii ar îmbunătăți activitatea clasei?"

PASUL 2: GENERAREA SOLUȚIILOR POSIBILE

După ce problema a fost definită cu acuratețe, atât profesorul, cât și elevii pot oferi soluții, deși, atunci când elevii nu prea au experiență în practicarea Metodei III, ar fi mai bine să-i lăsați pe ei să exprime câteva idei înainte de a le expune pe ale dumneavoastră. Următoarele puncte pot fi de ajutor:

a. *Nu evaluați* soluțiile propuse. Acest lucru este crucial pentru că elevii vor înceta să mai vină cu idei în momentul în care vor simți că sunt evaluați și judecați la acest stadiu. Evaluarea se face la pasul 3. N-ar trebui să se facă niciodată la pasul 2.
b. Încurajați participarea prin întrebări deschise și generoase, cum ar fi: „Ce soluții posibile vedeți la această problemă?", „Ia să vedem câte idei interesante putem găsi?" etc. Acceptați toate ideile — în acest moment cantitatea contează — și nu le corectați. Încurajați chiar și soluțiile extravagante și singulare.
c. S-ar putea să doriți să notați fiecare soluție (sau să-i cereți unui elev s-o facă), mai ales dacă aveți de-a face cu o problemă care se pretează la o varietate de idei. Înregistrați ideile cât de repede puteți — nu încetiniți procesul de „brainstorming". Un reportofon ar fi ideal.
d. Nu le cereți elevilor să-și justifice sau să-și susțină ideile.
e. Încurajați pe toată lumea să participe, dar nu forțați pe nimeni; nu numiți și nu faceți „turul clasei".
f. Când procesul trenează, puneți o întrebare care să-l revitalizeze. De exemplu: „Credeți c-ar mai fi modalități la care nu s-a gândit nimeni încă?" Sau: „Trebuie să mai existe și alte soluții la care ne-am putea gândi".

PASUL 3: EVALUAREA SOLUȚIILOR

a. Începeți procesul de evaluare cu o întrebare deschisă — de exemplu: „Probabil că a sosit momentul să spuneți care dintre aceste soluții vă sunt pe plac și care nu. Aveți preferințe?" Sau: „Ce credeți despre aceste idei? Care ar fi cele mai bune?"
b. Eliminați de pe listă orice soluție care produce o reacție negativă, indiferent de *persoană* și indiferent *din ce* cauză.

c. Folosiți mult Ascultarea Activă ca să vă asigurați că toți participanții înțeleg cu acuratețe opiniile și sentimentele exprimate. Rolul dumneavoastră de moderator este decisiv pe parcursul pasului 3.
d. Nu ezitați să vă exprimați propriile opinii și preferințe. Nu permiteți niciunei soluții să rămână pe listă dacă nu este cu adevărat acceptabilă din punctul vostru de vedere.
e. Folosiți mesajele la persoana I pentru a vă exprima sentimentele — de exemplu, „Nu pot să accept această idee pentru că..." sau „Nu-mi prea place această soluție pentru că..."
f. A sosit momentul pentru documentare și analiză. Încurajați participanții să aducă argumente pentru propunerile lor, să-i explice grupului care sunt meritele ideilor lor. Puteți și voi să argumentați în favoarea soluțiilor preferate!
g. Nu vă grăbiți! Dacă nu s-a ajuns încă la o soluție unanimă, lăsați pe toată lumea să se exprime. Când unii dintre participanți nu iau cuvântul, încurajați-i cu un mesaj la persoana I — de exemplu, „N-am auzit pe toată lumea și aș fi curios să aflu *toate* opiniile".

PASUL 4: LUAREA DECIZIEI

Dacă s-au urmat cu grijă pașii 1, 2 și 3, atunci pasul 4 nu va fi atât de dificil cum pare. În unele cazuri, apare o soluție evident superioară. Toată lumea este de acord și pasul 4 se încheie. Există însă cazuri când mai multe soluții de calitate rămân la sfârșitul pasului 3. Dacă acest lucru se întâmplă, următoarele sugestii ar putea ajuta în vederea alegerii finale:

a. NU VOTAȚI! Votul întotdeauna produce câștigători și perdanți, cu excepția cazului în care se obține unanimitatea. Cei care pierd la vot nu au nicio motivație să implementeze

decizia. S-ar putea chiar ca ei să-i dorească eșecul. Voi încercați să căutați consensul.

b. Puteți încerca un vot neoficial. Acesta vă dă o indicație despre opinia generală, dar nu angajează pe nimeni. Puteți să le cereți elevilor să răspundă printr-o poziționare a brațului: brațul deasupra capului să însemne „pentru", brațul la orizontală să însemne „indecizie sau absența opiniei", iar brațul îndreptat spre podea să însemne „împotrivă".

c. Testați soluțiile propuse. Cereți-le elevilor să-și imagineze cam cum ar funcționa o soluție dacă ar fi aleasă. „Ce credeți că s-ar întâmpla dacă am încerca această idee?" „Ar satisface ea pe toată lumea?" „Credeți că aceasta ne va rezolva problema?" „Detectați oarece inadvertențe?" „Unde credeți că am putea greși?"

d. Obțineți consensul. Nu adoptați nicio soluție până când nu va fi *toată lumea* de acord ca cel puțin s-o *încerce*. Încercați să intuiți când sunteți aproape de obținerea acordului unanim. Cea mai bună metodă de a testa consensul este de a spune: „S-ar părea că suntem toți de acord cu punctul 3. E cineva care *nu* este de acord?" Și *păstrați experimental decizia*. Întrebați grupul dacă n-ar dori să încerce decizia numărul 3 să vadă dacă funcționează: „Eu aș vrea s-o încercăm — voi ce părere aveți?" Această modalitate îi ajută pe elevi să înțeleagă că hotărârea lor nu este bătută în cuie, că pot reveni asupra ei și o pot schimba dacă se dovedește că nu este cea mai bună.

e. Notați soluția adoptată. Unii profesori le cer tuturor participanților să semneze o declarație scrisă, ca un fel de contract, care să indice că toată lumea înțelege condițiile și termenele și sunt de acord cu ele. Dacă cineva ezită când se ajunge la semnătură, aveți confirmarea faptului că nu s-a ajuns la consens. Dacă acest lucru se întâmplă, acordați-vă sufletul pentru a intra în rezonanță cu sentimentele

elevului. *Aveți grijă ca nimeni să nu cedeze la presiunea grupului, să nu capituleze și să nu devină supus.* Fiți receptivi la mesajele transmise de elevi, mesaje care pot indica nu doar sentimente pozitive cu privire la o soluție. Aveți grijă să primiți feedback. O supunere cu resentimente nu înseamnă consens.

PASUL 5: STABILIREA METODEI DE IMPLEMENTARE A DECIZIEI

Eforturile potențial productive în rezolvarea problemelor sfârșesc adesea în frustrare din cauza faptului că deciziile nu mai ajung să fie puse în practică. În general, acest lucru se întâmplă deoarece grupul nu reușește să hotărască *cine* are de făcut *ce* și până *când*. Fără acest pas, nu se poate face *nimic*.

a. Întrebați grupul: „*Ce* anume ne trebuie ca să putem demara acțiunea?" Sau „*Cine* răspunde de asta? Și până *când* trebuie să rezolvăm problema?"
b. Puneți problema „standardelor de performanță" dacă o astfel de abordare este pertinentă. De exemplu, o soluție legată de păstrarea curățeniei unei săli ar putea presupune o discuție pe marginea standardelor de curățenie unanim acceptate: „Ce *înseamnă* o sală curată?"
c. Scrieți și afișați sarcinile cu privire la *cine* și *ce* are de făcut și până *când*. În cazul unor clase, câțiva elevi sunt desemnați oficial să urmărească îndeplinirea sarcinilor la termen și să le amintească celor responsabili apropierea termenelor-limită.

PASUL 6: EVALUAREA SUCCESULUI SOLUȚIEI

Pasul 6 este important, dar nu trebuie întotdeauna să fie formalizat. Ideea este doar de a verifica eficiența eforturilor dumneavoastră. Iată câteva întrebări care testează rezultatele în timp:

„A dispărut problema?"
„Am înregistrat vreun progres în rezolvarea problemei?"
„A fost oare o decizie bună?"
„Suntem satisfăcuți de ce am realizat?"
„Cât de eficientă a fost decizia noastră?"

Un criteriu încântător (și evident) pentru eficiența unei soluții luate cu Metoda III este stingerea conflictului — absența suferinței, a prejudiciilor și a sentimentelor negative.

Mai formal, un profesor ar putea să-i adune pe participanți din nou și să-i întrebe: „Sunteți mulțumiți de soluția noastră?" Sau: „Cum a funcționat soluția noastră?" Sau: „Credeți că ne-am rezolvat problema?" Următoarele sugestii ar putea fi de ajutor profesorilor care, în timp, evaluează eficiența Metodei III:

a. Aveți mare grijă cu angajamentele asumate din entuziasmul rezolvării problemei, dar care s-au dovedit, în timp, a fi nerealiste sau foarte greu de realizat. Câteodată, oamenii descoperă că promisiunile sunt mult mai greu de ținut decât pare în momentul când sunt făcute. Este deci o idee bună aceea de a verifica din când în când care este opinia generală despre decizia luată.
b. Dacă o anume soluție dă greș, probabil că acest lucru indică prezența unei dificultăți neprevăzute, legată fie de soluția în sine, fie de implementarea ei.
c. Nimic nu e mai deprimant decât imaginea unei clase care se străduiește să ducă la bun sfârșit o decizie proastă, numai și numai sub imperiul ideii greșite că deciziile sunt cumva sacre și imuabile. *Întregul secret al Metodei III este acela de a găsi soluții creative care să permită tuturor satisfacerea propriilor nevoi. Dacă una dintre soluții eșuează în acest efort, ea merită să fie imediat abandonată și trebuie căutată o alta.*
d. Chiar atunci când o soluție pare să fi rezolvat problema inițială, este un gest înțelept acela de a o reexamina din

când în când. Situațiile se mai schimbă și nevoile se mai schimbă. *Nu bateți în cuie deciziile luate prin Metoda III.* Fiți în permanență pregătiți să reevaluați o soluție și să căutați una mai bună.

Ne-am dori ca profesorii să rețină că *nu e nicio problemă dacă dai greș*; dacă lucrurile nu funcționează așa cum ne-am fi așteptat, de cele mai multe ori înseamnă că *deciziile* au fost proaste, și nu *elevii*.

CUM FUNCȚIONEAZĂ METODA III ÎN CLASĂ

Povestea următoare ne-a fost furnizată de o participantă la PG-PE din New England.[18] Ea ilustrează, în special, pașii 1, 2, 3 și 4 din procesul de rezolvare a problemelor.

PROFESOARA: Am o problemă pe care mă puteți ajuta s-o rezolv. Vorbiți prea mult și simt nevoia să vă liniștesc tot timpul. Nu-mi place chestia asta. Sunt momente când, ca să predau, îmi trebuie liniște, dar, când vorbiți, trebuie să repet instrucțiunile și să revin mereu la probleme pe care le-am discutat deja. Pe de altă parte, știu că voi simțiți nevoia să vorbiți între voi. Haideți să găsim împreună cât mai multe soluții care să satisfacă atât nevoile mele, cât și pe ale voastre. Eu voi sugera câteva dintre ele, iar voi propuneți tot ce vă trece prin cap. Am să fac o listă pe tablă. Toate ideile vor fi trecute pe listă fără alte comentarii. Le discutăm abia mai târziu și le eliminăm abia atunci pe cele pe care fie voi, fie eu nu le agreăm.

[18] Exemplu oferit de Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.

(Iată ce soluții alternative au fost propuse și trecute pe listă:)

1. *Rearanjarea locurilor în bănci.*
2. *Pedepse.*
3. *Vorbește fiecare când vrea.*
4. *Se poate vorbi doar la un anumit moment al zilei.*
5. *Nu vorbim peste alții.*
6. *Vorbitul este total interzis.*
7. *Predați doar la jumătate de clasă (cealaltă jumătate poate vorbi).*
8. *Vorbiți în șoaptă.*
9. *Să facem doar activități orale.*

PROFESOARA: Acum haideți să tăiem sugestiile pe care nu le putem accepta. Eu am să tai numerele 2, 3 și 9, pentru că nu pot să fiu de acord cu ele.

(Diferiți elevi sunt de părere că numerele 2, 6 și 7 ar trebui tăiate de pe listă.)

PROFESOARA: Ia să vedem ce-a mai rămas. Ce ziceți de numărul 1, „rearanjarea locurilor în bănci"?

GRACE: Am mai încercat asta și n-a funcționat. *(După o scurtă consultare, clasa este de acord să elimine și această idee.)*

PROFESOARA: „Se poate vorbi doar la un anumit moment al zilei" — ce ziceți de asta?

(Nu există obiecții la această soluție.)

PROFESOARA: Dar „nu vorbim peste alții", adică numărul 5?

(Nici la aceasta nu se ridică obiecții.)

PROFESOARA: „Vorbiți în șoaptă." Ce credeți despre această idee?

(Nu sunt obiecții.)

PROFESOARA: Asta înseamnă că ne rămân numerele 4, 5 și 8. Mai vrea cineva să mai adauge ceva? Bine, atunci am să le copiez pe o hârtie și semnăm cu toții. Este ceea ce numim un contract. Este un acord încheiat între profesor și clasa de elevi. Cu toții vom încerca să respectăm termenii contractuali. Vom încerca, de asemenea, să nu încălcăm prevederile lui.

În această foarte scurtă „ședință" de rezolvare de probleme, profesoara a făcut destul de bine unele lucruri, însă nu a reușit să le îndeplinească pe altele:

1. Ea a enunțat problema în termenii propriilor nevoi și a folosit mesaje la persoana I pentru a-și transmite sentimentele. Cu toate acestea, mesajele sale s-au dovedit a fi cam slabe în a specifica „efectul real și concret" al faptului că elevii vorbesc în timpul orei.
2. Ar fi putut să-și încurajeze mult mai viguros elevii să exploreze nevoia lor de a vorbi. Probabil că i-ar fi fost de ajutor o întrebare de genul: „Aș vrea să înțeleg mai bine nevoia voastră de a vorbi atât de des: spuneți-mi și mie ce simțiți în acele momente".
3. Ar mai fi putut să aducă argumente pentru decizia sa de a elimina de pe listă soluțiile alternative care nu i-au plăcut.
4. Rezolvarea problemei nu a trecut de pasul 4: luarea deciziei. Profesoara ar fi putut să-i antreneze pe elevi și în pasul 5 prin enunțuri de genul: „Ia să vedem acum, cum am putea pune acest lucru în practică? Ce trebuie făcut? Cine ar trebui s-o facă? Cum am putea face ca deciziile noastre să și funcționeze?"
5. Profesoara ar fi putut să atingă și pasul 6, evaluarea, spunând ceva de genul: „Cam când credeți că trebuie să discutăm din nou ca să evaluăm cât de bine funcționează hotărârile noastre?"

ÎNREGISTRAREA UNEI ȘEDINȚE DE APLICARE A METODEI III

Iată stenograma înregistrării unei ședințe la care au participat o învățătoare și cei treizeci de elevi ai săi de clasa a III-a.[19] Timp de cinci luni, această clasă a organizat regulat ședințe de rezolvare de probleme de două ori pe săptămână.

Această ședință este o exemplificare excelentă a modului cum un cadru didactic poate să stimuleze interacțiunea *dintre elevi*, folosind foarte mult Ascultarea Activă. Ai impresia că mulți dintre elevi se implică profund în problema apărută; este o problemă *a clasei*, nu doar un conflict între învățătoare și elevi, aflați într-o situație antagonică. Învățătoarea aproape că devine un alt membru al grupului. În mod evident, ea reușește să-și diminueze cu eficiență „statutul psihologic" superior.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Cine ar vrea să ne împărtășească o idee pe care noi s-o punem pe agenda ședinței noastre de astăzi?

BILL: Dacă vă amintiți, ne-ați spus într-una din zilele trecute că putem discuta chestiunea cu băieții din grupul de lectură.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Așa este, numai că nu-mi amintesc detaliile. Poți să-mi dai niște elemente care să mă ajute să-mi amintesc conversația?

BILL: Ăă, știți, problema aceea legată de frecventele întreruperi ale perioadei de lectură.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Așa este. Ne-au tot întrerupt elevi care nu sunt membri ai cercului nostru.

STEVE: Da, și ne-au deranjat și prezentările.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Da, săptămâna aceasta se pare că ne-au deranjat de câteva ori. E foarte greu să ai o întrevedere cu cineva când se întâmplă acest lucru, și asta mă înfurie.

[19] Exemplu oferit de Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.

JULIE: Vă referiți la orele de studiu când fiecare face altceva și dumneavoastră faceți consultații individuale?

ÎNVĂȚĂTOAREA: S-ar părea că sunt două probleme diferite. Avem perturbări care provin din interiorul clasei, pe parcursul dimineții, la studiu individual, și perturbări care provin din afară, după-amiaza, când elevii merg în săli diferite pentru lectură.

ALȚII: Daaa.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Nu mi se pare corect.

STEVE: Nici nu este.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Săptămâna trecută cineva a sugerat o soluție pe care am și aplicat-o, aceea de a pune un anunț pe ușă: „NU INTRAȚI".

JAY: Asta funcționează câteodată, dar tot mai intră unii și ne deranjează.

BILL: Unii copii își uită lucruri în clasă și se întorc după ele.

STEVE: Dar de ce nu și le iau când pleacă în clasele lor?

ÎNVĂȚĂTOAREA: Deci credeți c-ar trebui să-și ia lucrurile de la bun început.

KEN: Știți ce cred eu? Eu cred c-o fac intenționat ca să aibă motiv să se întoarcă și să piardă timpul.

JAY: Da, ca și cum ar mai urmări și altceva în afară de recuperarea lucrurilor uitate.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Vrei să spui că vor să li se acorde atenție.

JAY: Nu sunt sigur ca asta este, dar s-ar putea.

JULIE: Mai e aici un lucru — acei uituci ne pierd și nouă din timp.

BILL: Dar irosesc și ei vremea.

STEVE: Ei rămân în urmă cu temele și au necazuri cu toți profesorii.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Nu numai că ne deranjează pe noi, dar își fac rău lor înșiși.

STEVE: Da, chiar așa.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Nu pare a fi un gest responsabil.

BILL: Nu este.

JULIE: Eu dacă plec acasă la o prietenă, mama întotdeauna mă întreabă: „Ți-ai luat tot ce-ți trebuie? Ia-ți toate lucrurile necesare și ai grijă să le aduci și înapoi".

ÎNVĂȚĂTOAREA: Te-ai obișnuit ca cineva să-ți amintească să ai grijă de lucrurile tale.

JAY: Dar acesta nu este un lucru bun pentru că nu avem întotdeauna în preajmă pe cineva care să ne amintească.

SHANNON: De obicei, eu îmi amintesc singură.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Ești mândră de faptul că ești responsabilă și ai grijă de lucrurile tale.

SHANNON: Da.

BILL: Eu am o idee destul de interesantă cu privire la cei care ne deranjează.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Și ai vrea să ne-o împărtășești și nouă.

BILL: Ei bine, am putea să încuiem ușa.

PATTI: Și atunci cine vine e forțat să plece mai departe.

JOHN: Ce se întâmplă dacă vin profesori? Ei au cheie și intră oricum.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Ați observat deci că adulții nu citesc anunțul de pe ușă și ne deranjează ora.

JOHN: Da, ei cred că nu se referă la ei. Ei se cred speciali.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Nu pare să fie corect ca adulții să nu ia în seamă anunțul.

JOHN: Sigur că nu e corect. Ar trebui să-l ia în seamă.

STEVE: Eu nu cred că încuierea ușii e o idee prea bună pentru că oamenii vor încerca s-o deschidă, vor zăngăni clanța și tot ne vor deranja.

PATTI: Ce ne facem dacă e un incendiu și trebuie să ieșim în grabă?

JULIE: E o perspectivă cam înfricoșătoare.

CAROL: Am putea scrie pe afiș: „NU INTRAȚI — NE REFERIM CHIAR LA DUMNEAVOASTRĂ!"

ALȚII: Ee, asta sună bine.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Anunțul de afară pare destul de important.

CAROL: Mă duc eu să-l aduc.

STEVE: Eu aduc un marker ca să adăugăm niște cuvinte.

JOHN: Pune semnul exclamării după DUMNEAVOASTRĂ.

ALȚII: Oo, daa, asta înseamnă că e din inimă.

(Mai mulți elevi colaborează la rescrierea anunțului și la punerea lui pe ușă.)

ÎNVĂȚĂTOAREA: Mai aveți și alte idei?
BILL: Ce ne facem cu cei din clasă care ne deranjează orele?
JULIE: Sunt întotdeauna aceiași.
JAY: Ar trebui să nu-i mai primiți la orele lor de consultații individuale.
ÎNVĂȚĂTOAREA: Înseamnă că programarea acestor consultații este importantă pentru voi.
STEVE: Sigur că e. Iar dacă alții vorbesc întruna și le perturbă, n-ar trebui să-i mai primiți.
JOHN: Da, și eu sunt de acord.
CAROL: Eu nu sunt de acord. Eu nu cred că este corect să fie pedepsiți așa. Probabil că ei au și mai mare nevoie de consultații.
BILL: Nici eu nu sunt de acord.
SHANNON: Eu cred că ei n-ar trebui să mai aibă timp liber.
STEVE: Mie ideea aceasta nu-mi place pentru că toți avem nevoie de timp liber.
KEN: Cei care deranjează consultațiile atunci când suntem în clasă încalcă regulile clasei și depinde numai de noi să fim mai atenți.
CAROL: Eu cred că ne-am elaborat deja un set de reguli și sunt de acord cu Ken. Trebuie să fim mai responsabili.
ÎNVĂȚĂTOAREA: S-au discutat aici mai multe soluții interesante. Probabil că și eu ar trebui să fiu mai responsabilă în munca mea cu cei care încalcă regulile noastre.
CAROL: Da, cred că asta ar fi de ajutor.
KEN: Dumneavoastră trebuie să întăriți regulile.
ÎNVĂȚĂTOAREA: Mă întreb acum dacă ar putea cineva să rezume toate lucrurile pe care le-am discutat astăzi.
BEVERLY: Am să încerc eu. Cei care părăsesc încăperea vor trebui să-și amintească să-și ia tot ceea ce le trebuie. Am pus un anunț pe ușă. Va trebui să încercăm să dăm dovadă de mai mult autocontrol în timpul studiului, ca să putem beneficia și de consultații. Și doamna Anderson va munci cu cei ce încalcă regulile clasei și va ajuta la întărirea acestor reguli.
ÎNVĂȚĂTOAREA: Mulțumesc, Beverly.

Această istorioară ne arată că acești elevi de clasa a III-a sunt bine canalizați spre a deveni responsabili și capabili să-și

autoimpună o anumită disciplină. Ei vorbesc deschis, dar se și ascultă unul pe altul; își exprimă liber opiniile, chiar și atunci când sunt critice la adresa celorlalți; și demonstrează un grad ridicat de eficiență în rezolvarea problemelor mai rar întâlnite, chiar și în grupurile de adulți. Puteți observa câtă căldură și intimitate există în această relație profesor–elevi?

Spre deosebire de cealaltă exemplificare a Metodei III de rezolvare a problemelor (conflictul legat de vorbitul în timpul orei care a trecut doar prin pașii 1, 2, 3 și 4), de această dată, clasa a atacat direct elemente de implementare (pasul 5). Ei au ridicat problema responsabilului cu întărirea deciziilor și au pus chiar în discuție posibilitatea aplicării de pedepse pentru îndreptarea celor ce greșesc.

BENEFICII ȘI RECOMPENSE PENTRU APLICAREA CELEI DE-A III-A METODE

Deși unele dintre beneficiile și recompensele abordării de tipul „avantajului reciproc" devin imediat evidente pentru cadrele didactice pe măsură ce ne citesc exemplele și studiile de caz, alte asemenea beneficii s-ar putea să nu fie atât de clare. Majoritatea profesorilor vor să se convingă de faptul că avantajele oferite de Metoda III merită efortul lor de a se reforma și merită timpul dedicat acestei acțiuni.

DISPARIȚIA RESENTIMENTELOR

Când conflictele se rezolvă fără ca cineva să piardă, nu mai apar nici resentimentele generate de Metodele I și II. Experiența ne

arată că o relație câștigă în soliditate atunci când două persoane își analizează lucrurile care le separă și găsesc o soluție care vine în întâmpinarea nevoilor amândurora. Mulți oameni preferă soluțiile mutual avantajoase celor care le satisfac propriile nevoi în detrimentul nevoilor celuilalt.

De ce se întâmplă acest lucru? Noi credem că datorită faptului că învingătorii au *un sentiment de vinovăție* față de cei care trebuie să piardă. Chiar și în sporturi sau în alte forme de jocuri competitive — de „conflict oficial", dacă vreți — câștigătorii au, de obicei, sentimente contradictorii legate de victoria lor. Nu este deloc plăcut să participi la necazul sau la decăderea cuiva.

CREȘTE MOTIVAȚIA IMPLEMENTĂRII SOLUȚIEI

Atunci când profesorii raportează constant că elevii sunt deosebit de motivați în aplicarea Metodei III, acest lucru se întâmplă pentru că funcționează „principiul participării":

> Există o probabilitate mai mare ca oamenii să accepte o hotărâre și să fie mai motivați în aplicarea ei atunci când au participat nemijlocit la luarea ei — spre deosebire de situația în care vocea lor nu a fost ascultată.

Oamenii își doresc să țină frâiele, să-și controleze cumva propriul destin. Ei resping și se opun situației în care asupra lor se exercită coerciție și control din partea altora și nutresc ostilitate pentru toți cei care le-ar nega oportunitatea autocontrolului. Aceasta este o trăsătură universală, doar că adulții din școlile noastre, câteodată, uită că *elevii sunt și ei oameni.*

Dacă Metoda III nu acordă nicio garanție că fiecare decizie va fi dusă la îndeplinire cu entuziasm de către toți participanții, profesorii care apelează la această modalitate creativă de rezolvare a conflictelor constată o însemnată scădere a procentului

răspunsurilor de genul: „Aa, am uitat!", „E deja timpul pentru asta?", „Cine, eu?" sau: „ Păi eu credeam că altcineva trebuia să facă asta".

Ei mai aud aceste expresii doar atunci când un elev chiar a uitat, şi nu când îşi caută un alibi sau o scuză facilă. Elevii care participă la luarea deciziilor găsesc un sprijin în ele, li se dedică, simt că ţine de responsabilitatea lor să le urmărească implementarea. De obicei, elevii care provin din familii sau din colective unde profesorii sunt adepţii Metodei I sunt pur şi simplu fascinaţi de Metoda III chiar din momentul când înţeleg că ea funcţionează şi în realitate. Din acel moment, ei se angajează cu mult zel în îndeplinirea sarcinilor ce le revin, ca să nu piardă ocazia de a participa la luarea deciziilor care privesc propria lor viaţă.

„DOUĂ MINŢI SUNT MAI BUNE DECÂT UNA SINGURĂ"

Metoda III apelează la gândirea creativă, la puterea minţii şi la experienţa cumulată a educatorilor *şi* a elevilor, deopotrivă. În consecinţă, adesea se ajunge la soluţii unice şi creative. Raţionamentul conform căruia profesorii ştiu mai multe şi au o experienţă mai bogată şi deci „ştiu ce e cel mai bine" pentru elevi poate funcţiona în unele situaţii; dar chiar şi atunci când acest gen de a raţiona este valid, *doar bagajul de cunoştinţe şi experienţa profesorului* nu pot fi mai bune în rezolvarea unei probleme decât *bagajul de cunoştinţe şi experienţa profesorului şi a elevilor, cumulate.*

A pune mintea profesorului *în competiţie* cu cea a elevului este o procedură indicată doar pentru Metodele I şi II, pentru că, în aceste abordări de tip „câştig-pierdere", una din părţi este întotdeauna ignorată în rezolvarea problemei. Atunci când ambele părţi angajate într-un conflict îşi cumulează eforturile în atingerea scopului comun, cunoştinţele lor şi experienţa lor individuală *se cumulează*, nu se mai află *în competiţie*. Metoda III este un proces de sinergie; două elemente acţionează pentru a se întări unul pe

altul, rezultatul fiind unul mai bun decât tot ce-ar fi putut obține fiecare individual (mai bun chiar decât *suma* celor două produse luate individual).

Puterea sinergetică a Metodei III de rezolvare a conflictelor reiese cu claritate din următoarea relatare a unei învățătoare care a participat la PG-PE:

> Obișnuiam să-mi controlez elevii apelând la întrebări cu răspuns anticipat de o manieră care-i forța să-mi dea răspunsurile rituale pe care le așteptam. De exemplu: „Ia spuneți-mi, copii, suntem cuminți când mergem la bibliotecă?" Atunci elevii răspundeau ca niște băieței și fetițe cuminți: „Da". „Și alergăm pe drum?" Iar ei răspundeau: „Nu, noi nu alergăm". Obișnuiam să *fac repetiții* cu clasa înainte de a merge în excursii, de a participa la exerciții de apărare civilă sau înainte de vizite anunțate.
>
> Ei bine, copilașii îmi dădeau întotdeauna dreptate. „Nu, noi nu alergăm niciodată." Și apoi, de fiecare dată alergau, se împingeau și țipau. Observând acest lucru, imediat ce ne-am găsit din nou în clasă le-am pus un alt gen de întrebare: „Copii, trebuie să ne ținem promisiunile?" Iar răspunsul a fost: „Da, noi ne ținem promisiunile".
>
> Atunci când dumneavoastră [instructorul PG-PE] ne-ați pus caseta aceea și am observat cât de caraghioasă părea învățătoarea de pe bandă și cât de mult situația ei semăna cu a mea, m-am gândit să încerc altceva. M-am hotărât să încerc Metoda III într-o problemă despre care le vorbeam elevilor de mai multe săptămâni — întârzierea după pauza de recreație.
>
> În trecut, rezolvasem această problemă cu vechile abordări.
>
> Întotdeauna întârziau la aliniere și trebuia să mă duc și să țip la ei să se grupeze. Până se aliniau și până intrau în clasă, pierdeam cel puțin zece minute. Odată ajunși în clasă, îi întrebam: „Copii, după ce sună clopoțelul, mai continuăm să ne jucăm?" Iar ei răspundeau: „Nu". Și atunci eu le ziceam: „Ce facem noi atunci când sună clopoțelul?" Ei răspundeau în cor: „Ne aliniem". Și eu: „De azi înainte n-o să mai fie nevoie să țip la voi ca să vă aliniați, nu-i așa?" Bineînțeles că ziua următoare o luam de la capăt.

Puteți să credeți acest lucru? Ei bine, săptămâna aceasta, în loc să mai pun obișnuitele mele întrebări am dat un mesaj la persoana I. Le-am spus că m-am săturat să tot țip la ei ca să se alinieze și că mi-e teamă că directorul o să mă pedepsească pentru tot timpul pierdut. Și apoi i-am ascultat pe ei.

N-am putut să-mi cred urechilor când i-am auzit. Mi-au spus că s-au săturat să mă tot aștepte acolo în soarele fierbinte și m-au întrebat de ce dumnezeu trebuie să se alinieze. Nu înțelegeau de ce, când suna clopoțelul, nu puteau să intre în clasă pur și simplu.

Eu le-am spus că elevii s-au aliniat dintotdeauna, iar ei au întrebat: „De ce?" M-am gândit o vreme, după care am recunoscut că nici eu nu vedeam nicio *rațiune* pentru care elevii trebuiau să se alinieze, cu excepția faptului că așa se proceda dintotdeauna.

Ei bine, ei nu au acceptat răspunsul. Am hotărât atunci să ne definim nevoile. Eu îmi doream ca ei să vină de pe terenul de joacă în clasă în deplină ordine și disciplină, în cel mai scurt timp posibil. Ei își doreau să nu mai trebuiască să stea cinci sau mai multe minute aliniați sub soarele dogoritor ca să mă aștepte pe mine să-i escortez în clasă și nici să mai mărșăluiască precum soldații.

Ne-am hotărât să apelăm la o soluție sugerată de unul dintre copii — și anume, când suna clopoțelul, ei urmau să vină de pe terenul de joacă, eu, dinspre cancelarie, și intram împreună în clasă.

Sunt deja trei zile de când facem asta și funcționează foarte bine. Economisim zilnic zece minute pe care le pierdeam cu gruparea și cu discursul meu despre aliniere și mărșăluit în liniște. Și nici nu mai trebuie ca eu să ies pe terenul de joacă. Dar cea mai mare deosebire se manifestă în sentimentele noastre reciproce după ce ajungem în clasă. Toată lumea se enerva pe când cu alinierea și marșul spre clasă. Acum ne simțim cu toții foarte bine, sau, oricum, nu mai suntem supărați unii pe alții. Și acest lucru ne înseninează toată după-amiaza.

Partea cea mai dificilă a acestei probleme a fost ca elevii să mă convingă pe mine că eu nu aveam niciun interes ca ei să se alinieze, că alinierea *nu răspundea* unui deziderat al meu care, și dacă ar fi existat, ar fi fost total nejustificat.

Această învățătoare a descoperit singură că Metoda III, câteodată, presupune soluții creative, impredictibile, care sunt generate în momentul când mai mulți indivizi abordează problemele din mai multe direcții. Acest cadru didactic (precum și altele din grupul PG-PE) și-a revizuit în continuare toate celelalte reguli ce guvernau activitatea clasei, ca să vadă dacă nu mai erau și altele asemănătoare cu regula alinierii — adică soluții inadecvate pentru acel colectiv, în acel moment.

METODA III NU NECESITĂ INVESTIȚII ÎN „PUBLICITATE"

Așa cum am semnalat deja, Metoda I presupune, de obicei, ca profesorul, în momentul în care a găsit o soluție, să treacă la pasul următor și s-o „promoveze", adică să-l convingă pe elev s-o ia de bună, s-o accepte. Același lucru este valabil și pentru Metoda II, cu excepția situației când elevul trebuie să-și „vândă" soluția profesorului.

În cadrul Metodei III, „publicitatea" sau persuadarea este parte integrantă a procesului de rezolvare a problemei (pasul 3, evaluarea soluțiilor). Când se ia hotărârea de a se adopta o soluție *mutual acceptabilă*, etapa „promovării" devine inutilă, întrucât atât profesorul, *cât și* elevul „au cumpărat" deja soluția. De aceea, Metoda III adesea economisește timp.

PUTEREA AUTORITARĂ NU ESTE NECESARĂ

Probabil că cel mai semnificant beneficiu al Metodei III este acela că ea elimină teribilul risc de a apela la forță — deci înlătură și necesitatea ca victimele să-și dezvolte mecanisme de adaptare autodistructive sau distrugătoare de relații.

Niște școli lipsite de demonstrații de forță s-ar deosebi radical de școlile noastre de astăzi. Ele ar fi relativ lipsite de comporta-

mentele deranjante şi distructive la care apelează elevii când pun în practică mecanisme de adaptare precum agresiunea, represaliile, vandalismul, clovneria, sfidarea normelor, violenţa, delaţiunea, minciuna, îmbrânceala, înghiontirea, lovirea şi multe alte modalităţi prin care copiii reacţionează la exercitarea autorităţii adulte.

Pentru profesori, şcolile paşnice mai prezintă un avantaj esenţial: *nu le-ar mai fi teamă să meargă la serviciu*, aşa cum se întâmplă astăzi cu nenumăraţi profesori de liceu sau chiar de şcoli generale.

CÂND PROFESORII ŞI ELEVII ÎNCEP SĂ SE PLACĂ

Este uşor de înţeles de ce atât de mulţi cercetători şi critici ai educaţiei au observat că celor mai mulţi dintre elevi nu le plac profesorii şi că un procent uimitor de mare dintre profesori nu se dau în vânt după elevii lor. Acestea sunt atât rezultatele abordărilor autoritare, *cât şi* ale abordărilor permisive în rezolvarea conflictelor.

Metoda III generează un gen de relaţii ce se definesc prin respect reciproc, prin grijă şi încredere reciprocă. Soluţiile „reciproc avantajoase" coagulează colectivele şi zămislesc căldură sufletească. Profesorii care vor evita să-şi folosească puterea şi autoritatea vor descoperi, spre încântarea lor, că vor deveni prietenii elevilor.

METODA III AJUTĂ LA DEZVĂLUIREA PROBLEMELOR REALE

Metodele I şi II tind să se ocupe de probleme de suprafaţă. Mai devreme ne-am referit la acest gen de probleme şi le-am numit „simptomatice", adică elemente prin care se testează o situaţie, respectiv „benigne", adică elemente care ajută doar la declanşarea procesului de rezolvare a problemelor. Profesoara o vede pe

Samantha maimuțărindu-se, atrăgând astfel atenția celor din jurul său și perturbând liniștea orei de studiu. Profesoara poate deduce că Samantha simte nevoia să devină centrul atenției celorlalți, așa că ea găsește o soluție pentru nevoia ei. Profesoara o scoate pe Samantha în fața clasei, ca să-i vadă toată lumea maimuțărelile. Dar există posibilitatea ca Samantha să nu fie interesată de atenția tuturor. Comportamentul său poate fi motivat de dorința de a avea o consultație individuală, de nevoia înțelegerii unei anumite lecții sau de nevoia unui ajutor individual la o temă. În absența acestui ajutor, ea se teme că ar putea fi considerată proastă de către colegi, deci se maimuțărește pentru a-și masca adevăratele sentimente.

Din ce în ce mai des, profesorii care încep să folosească Metoda III ajung la concluzia că judecățile lor cu privire la problemele clasei erau greșite. Este în natura firii noastre ca, atunci când observăm un anumit comportament, să emitem niște presupoziții în privința lui. Apoi, suntem câteodată campioni mondiali în a sări

Tabelul 8-1.

Genul de comportament	Presupoziție	Problema reală
Întârziere la ore	Nu-i place limba engleză	Distanța dintre cele două săli de clasă este prea mare ca să poată ajunge la timp
Nu respectă instrucțiunile	Este indisciplinată	Are probleme de auz și câteodată nu aude bine ce i se cere
Se ține de fusta mamei și nu vrea să intre în clasă	Este alintată sau imatură	O sperie ideea că ar putea fi abandonată
Nu-și face niciodată tema	E leneșă	Are o slujbă, muncește până noaptea târziu și nu are timp să-și facă tema
Lipsește la orele de educație fizică	Îi este teamă de ridicol – nu suportă batjocura celorlalți	E anemică și obosește foarte repede

direct la concluzii. Tabelul 8-1 oferă exemple de presupoziții greșite în privința comportamentului elevilor.

Atunci când profesorii definesc conflictele cu elevii lor *în termenii propriilor nevoi nesatisfăcute* (și își exprimă sentimentele ca mesaje la persoana I) în loc să încerce să găsească motivația comportamentului elevilor, iese la suprafață adevărata problematică. Până nu sunt cunoscute problemele reale, soluțiile, indiferent cât de elegante, sunt nepotrivite și total în afara subiectului.

ELEVII DEVIN MAI RESPONSABILI, MAI MATURI

Majoritatea celor implicați în procesul educativ susțin ideea că una din principalele sarcini ale școlii este aceea de a maturiza și de a responsabiliza elevii. Acestea sunt calități esențiale ale cetățenilor respectați în societate. „Formarea de cetățeni responsabili" a constituit pentru educatori, timp de zeci de ani, poate cea mai importantă funcție a școlii.

Adoptarea în teorie a acestui ideal nu înseamnă că problema este rezolvată și în termeni reali. Atât timp cât școala va continua să se bazeze, în principal, pe puterea și autoritatea adulților, elevii nu vor deveni nici responsabili și nici maturi. Controlul și ghidajul copiilor și al tinerilor prin exercitarea puterii — prin pedepse și amenințarea cu pedepsele sau prin recompense și anularea lor — le răpesc acestora ocazia de a deveni responsabili. Mai mult, îi țin prizonieri ai dependenței și ai imaturității.

Trebuie să reiterăm: elevii și, de ce nu, chiar și adulții pierd ocazia de a acționa responsabil atunci când sunt obligați, prin coerciție, să se comporte într-un anumit fel. A face ceva de frica pedepsei se deosebește de acțiunea responsabilă tot atât de mult ca ziua de noapte și albul de negru. Dacă un elev devine cuminte și nu mai deranjează orele din frică de pedeapsă, atunci el cu siguranță nu acționează responsabil și nici din respect pentru nevoile altei ființe umane.

De câte ori un elev este *forţat* să se comporte într-un anume fel, practic *i se refuză posibilitatea ca el să iniţieze singur acel comportament* din dorinţa de fi un membru responsabil al grupului. Şi atunci când un profesor foloseşte Metoda I, elevul recepţionează mesajul că nimeni nu are încredere în el; că nu este considerat responsabil; că nu este capabil să acţioneze din consideraţie pentru nevoile celorlalţi. Pe scurt, că este prea iresponsabil, prea indiferent, prea imatur pentru a iniţia sau pentru a duce la bun sfârşit un comportament responsabil, conştient şi matur. Dacă primeşte astfel de mesaje, elevul începe să le şi creadă.

Metoda III le semnalează elevilor faptul că ei *sunt* capabili de comportament matur, că pot fi creditaţi cu abilitatea de a înţelege dorinţele profesorilor, cu capacitatea de a-şi schimba comportamentul atunci când acesta intră în conflict cu al altora, cu capacitatea de a lua decizii şi de a le duce la îndeplinire, dar şi de a participa la viaţa grupului ca membri pe deplin responsabili şi maturi.

Imediat ce profesorii sunt ajutaţi să înţeleagă că o persoană în poziţie de forţă şi autoritate îşi păstrează această putere doar prin menţinerea supuşilor într-o stare de slăbiciune, înrobire, dependenţă şi imaturitate, cea mai mare parte dintre ei fac primul pas spre înlocuirea metodelor bazate pe putere cu metode democratice. Noi am fost încurajaţi în demersul nostru atunci când am văzut că, la PG-PE, pe toate meridianele lumii, profesorii nu vor să inducă elevilor lor nici dependenţă şi nici supunere oarbă. Mulţi dintre ei pur şi simplu n-au avut ocazia să cunoască modalităţi de prevenire a unei astfel de tragedii.

BCU IAŞI

Capitolul 9
Cum aplicăm metoda „avantajului reciproc": alte utilizări ale Metodei III în școală

Aplicațiile Metodei III sunt aproape nelimitate. Conflicte apar în toate colectivele de elevi, în toate categoriile de școli, între tot felul de elevi, cu privire la tot soiul de probleme. Conflicte se iscă în tot felul de relații din școală — între un profesor și un elev, între un profesor și întreaga clasă, între doi elevi sau două grupuri de elevi, între doi profesori, între un profesor și un părinte, între profesori și conducere.

Nici nu mai trebuie spus: conflictul este inevitabil ori de câte ori oamenii relaționează cu alți oameni — individual sau în grup. Școlile însă, în mod special, generează conflicte frecvente și continue, pentru că nicio altă instituție nu găzduiește între zidurile ei o colecție atât de uimitor de eterogenă de oameni —

toate vârstele, toate rasele și etniile, toate nivelurile de dotare intelectuală, toate gradele de expertiză educațională, toate nivelurile de autoritate, toate gradele de maturitate socială și emoțională, întreaga gamă de talente. Se mai miră oare cineva de ce apar atâtea conflicte în școli?

În domeniul școlar, speranța generală nu este aceea de a reduce volumul conflictelor; diversitatea populațiilor școlare ar face acest deziderat total nerealist. Eficiența școlilor — probabil chiar supraviețuirea lor — depinde de pregătirea celor implicați, adică de abilitatea și metodele de rezolvare constructivă a conflictelor. Școlile au astăzi nevoie, nici mai mult, nici mai puțin, decât de o revoluție în managementul conflictelor — de rezolvarea constructivă a inevitabilelor conflicte, în așa fel încât nevoile tuturor să fie satisfăcute și să se creeze astfel circumstanțele dezvoltării personalității individuale la potențial maxim. Se includ aici profesori, elevi, părinți, tutori, secretariate și membri ai conducerii.

În acest capitol vom urmări Metoda III aplicată într-o diversitate de relații, cu diferite grade de succes. De asemenea, vom conștientiza o seamă de preocupări și dificultăți pe care le pot întâlni profesorii ce aplică Metoda III, pe lângă nenumăratele avantaje.

CUM SE REZOLVĂ CONFLICTELE PREDARE-ÎNVĂȚARE PRIN METODA III

Atunci când profesorii fac cunoștință cu Metoda III, le vine destul de ușor să nutrească ideea că această metodă prin care nu pierde nicio parte este, înainte de toate, o modalitate de a rezolva conflictele ivite din „comportamentul deviant" al elevilor — ca și cum acesta ar fi singurul tip de conflicte iscate între profesori și elevi.

În realitate, un procent foarte ridicat de conflicte profesor–elev se ivesc în *relația* dintre profesor și elev din Zona de Predare–Învățare. Aproape oricare adult își poate aminti un număr de conflicte cu foști profesori fie legate de tema pentru acasă, fie de subiectele la teză, fie de o notă obținută la o testare, fie de o notă la oral sau de vreo sarcină, fie de un scris nu prea îngrijit sau de standardele de performanță, ca să menționăm doar câteva motive de conflict.

În această Zonă a Predării–Învățării își asumă profesorii cel mai adesea un rol strict autoritar. Explicația ar fi că obiectivele acestei relații, în general, sunt considerate a fi prerogativele profesorilor, foarte rar existând o deschidere spre negociere cu elevii.

În cadrul PG-PE, noi încurajăm profesorii să gândească dincolo de „problemele de comportament" și să se deschidă spre aplicarea Metodei III și atunci când conflictele se ivesc în sectorul școlar al relațiilor lor cu elevii. Mulți dintre profesori descoperă atunci nenumărate astfel de situații în care ei ar putea aplica eficient Metoda III.

Următorul exemplu ne-a fost oferit de un profesor de atelier la o oră din cadrul PG-PE:[20]

> Într-o zi în care aveam planificat un test scris, m-a abordat unul dintre foștii mei elevi din clasa de tâmplărie, un elev care întotdeauna avea o problemă sau ceva de reclamat. M-a întrebat: „Trebuie să dau și eu testul astăzi? Am lipsit ieri, așa că n-am fost nici la recapitulare, nici la demonstrația pe strung. Am uitat să-mi fac și tema, deci nu știu nimic despre subiect".
>
> Am văzut în asta o situație ideală pentru aplicarea tehnicii de rezolvare a problemelor, așa că i-am sugerat să-și facă tema în timp ce toți ceilalți dau testul și să discutăm la sfârșitul orei când voi avea mai mult timp liber.
>
> ELEVUL: Ce-ați zice dacă aș da și eu testul, cu ceilalți, dar pe mine să mă lăsați cu cartea deschisă?

[20] Exemplu oferit de Katherine Pigott Newman, Sharon, Massachusetts.

PROFESORUL: Aa, crezi că te-ar ajuta dacă te-ai putea uita în carte?

ELEVUL: Da, cred că m-aș descurca. Vă amintiți că ne-ați dat odată o lucrare și ne-ați lăsat cu cărțile deschise?

PROFESORUL: Și tu ai convingerea că ai făcut bine la lucrarea aceea cu cărțile pe bancă.

ELEVUL: Da. Știu că *toată lumea* s-a folosit de carte atunci, însă astăzi ceilalți sunt avantajați față de mine. Ei au avut ocazia unei lecții și a unei demonstrații practice la care eu am lipsit și, mai mult chiar, eu n-am lucrat niciodată pe strung.

PROFESORUL: Te simți dezavantajat, sau păcălit, pentru că ceilalți copii au beneficiat de recapitulare, în timp ce tu ai lipsit. Și ai convingerea că, dacă te las să folosești manualul, lucrurile se echilibrează.

ELEVUL: Corect! *(Face o pauză)* Dar ce-ar fi dacă uităm și de lucrare și-mi dați un 9? *(Râde)*

PROFESORUL: În mod evident avem o problemă. Ne trebuie o soluție care să ne satisfacă pe amândoi. Am rezerve serioase cu privire la testarea îndemânării tale, sau a oricărui elev, de a lucra pe strung „cu manualul deschis". Eu aș vrea să mă asigur, prin răspunsurile pe care le dați la test, că înțelegeți materia, incluzând aici și măsurile de protecție. Tare mi-e teamă că tu mi-ai face pur și simplu o listă cu noțiuni luate din carte, fără să înțelegi nimic.

ELEVUL: Aha, înțeleg.

PROFESORUL: Mă gândesc să-mi notez care este de fapt problema ta.

ELEVUL: Ce vreți să spuneți? De ce vreți să faceți asta?

PROFESORUL: În loc să-ți tot dau eu instrucțiuni, poate mai bine rezolvăm problema împreună.

ELEVUL: Bine. Haideți că intru și eu în jocul acesta.

PROFESORUL: Bine atunci. Ai ratat lecția și demonstrația pe strung pentru c-ai fost bolnav. Din cauza acestui fapt și pentru că n-ai mai lucrat niciodată pe mașină, crezi că ești în dezavantaj și că n-ar trebui să dai testarea.

ELEVUL: Corect.

PROFESORUL: Bine. Hai să ne gândim la niște alternative. Ai vreo idee?

ELEVUL: Da, eu aș da testul cu cartea pe bancă, dar dumneavoastră nu sunteți de acord.

PROFESORUL: Bine, bine, dar e o idee pe care o putem discuta. Mai ai și altele?

ELEVUL: Nu.

PROFESORUL: Ce zici de propunerea ta de mai devreme? Să uităm de test și să-ți dau un 9.

ELEVUL: De ce s-o mai discutăm? Oricum n-o veți face.

PROFESORUL: Ei bine, hai s-o analizăm, împreună cu celelalte, după care poate ne vine ideea care să ne satisfacă pe amândoi.

ELEVUL: Asta-i o prostie! De ce trebuie să trecem prin toate astea?

PROFESORUL: Hai să încercăm să enumerăm toate ideile *noastre*, în loc să iau eu o hotărâre care să nu-ți convină. Bine?

ELEVUL: Bine.

PROFESORUL: Alte idei?

ELEVUL: Nu.

PROFESORUL: Ce-ar fi să-ți dau un test mai vechi — asemănător cu cel pe care l-au dat ceilalți. Ai putea să-l faci ca temă pentru acasă și apoi să vii și să încerci alt test.

ELEVUL: Și ar fi valabil?

PROFESORUL: Nu pentru notă, dar te-ar ajuta să recapitulezi noțiunile esențiale.

ELEVUL: Știu și eu? *(Face o pauză) S-ar putea* să-mi fie de ajutor.

PROFESORUL: Sau ai mai putea să recitești întregul capitol și apoi să încerci testul.

ELEVUL: Da, și asta ar putea funcționa. Sau poate c-aș putea vedea înregistrarea video. Și asta m-ar putea ajuta.

PROFESORUL: Mai poți să rămâi după ore să facem o demonstrație.

ELEVUL: Aș putea.

PROFESORUL: Alte idei?

ELEVUL: Nu. Dar îmi plac vreo două din cele enumerate.

PROFESORUL: Bine, ia să revedem lista pe care am făcut-o.

1. Test cu cartea deschisă
2. Nota 9 și uităm de testare
3. Un test mai vechi cu manualul; test obișnuit fără manual
4. Recitirea capitolului
5. Vizionare video
6. Demonstrație după ore

ELEVUL: Îmi plac numerele 1, 3 sau 5.

PROFESORUL: Ia să le luăm pe rând, bine? Numărul 1 este inacceptabil pentru mine când e vorba despre testări pe mașină, așa cum am mai explicat, din cauza măsurilor de protecție. Dar ce zici de numărul 2?

ELEVUL: Nu, am glumit cu chestia asta. Și apoi n-ar fi cinstit.

PROFESORUL: Numărul 3 e acceptabil din perspectiva mea. Tu ce zici?

ELEVUL: Da, nu e rău.

PROFESORUL: Bine, atunci îl reținem pe acesta.

ELEVUL: Numărul 4 nu prea e bun. Nu cred că ar ajuta. Eu cred că mie numărul 5 îmi place cel mai mult. Și numărul 6 e bun, dar nu pot să rămân după ore.

PROFESORUL: Ce-ar fi să combinăm numerele 5 și 6? Vii vineri când avem consultații și vezi înregistrarea video. După aceea, cât lucrează ceilalți, eu îți fac o demonstrație practică.

ELEVUL: Chiar ați face asta?

PROFESORUL: Da, dacă tu crezi că te-ar ajuta. Cât lucrează ceilalți, îți fac o demonstrație scurtă care să acopere doar elementele esențiale.

ELEVUL: Și testul când îl dau?

PROFESORUL: Luni, în timpul orelor de studiu, e bine?

ELEVUL: Da, e bine.

Mai târziu, profesorul a făcut următorul comentariu:

Spre marea mea surpriză, soluția a funcționat. Elevul a venit ziua următoare, a vizionat caseta, iar eu i-am făcut o demonstrație în care am avut în vedere principalele elemente de protecție. El mi-a spus că a recapitulat tot capitolul înaintea testului de luni. A trecut testul cu ușurință și a obținut nota 9.

În afară de stingerea cu succes a conflictului, prin găsirea unei soluții acceptabile atât de către profesor, cât și de către elev, această experiență de colaborare a avut probabil un efect semnificativ și în îmbunătățirea relației lor. Foarte probabil, sentimentele nutrite de acel elev față de profesorul lui au devenit mult mai favorabile după ce l-a văzut flexibil și deschis spre idei noi, dar ferm în ceea ce privește propriile-i convingeri. Imaginea de reclamagiu cronic pe care elevul o avea în ochii profesorului s-a schimbat cu siguranță după ce acesta l-a văzut preocupându-se cu responsabilitate de partea lui de negociere.

Urmează un alt exemplu de rezolvare a unei probleme. Învățătoarea unui băiețel de nouă ani încerca de ceva timp să implementeze „consultațiile periodice pentru planificare", tehnică menită să faciliteze, folosind Metoda III, acordul cadrului didactic și al elevului asupra unor obiective educaționale.[21] Aceste consultații apelează la același principiu care caracterizează și Metoda III de rezolvare a conflictelor: *elevii vor fi mult mai motivați să-și ducă la îndeplinire hotărârile dacă participă sau au un cuvânt de spus la luarea lor.*

Următoarea relatare ilustrează, încă o dată, cât de important este pentru cadrele didactice să folosească Ascultarea Activă, dacă vor să-și ajute elevii să-și exprime și să-și modeleze sentimentele, să depășească obstacolele ivite pe traseu și să se angajeze liber-consimțit în rezolvarea problemelor.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Bună ziua, înțeleg că ai ceva să-mi spui astăzi.
ELEVUL: Da, am citit foarte mult săptămâna aceasta.
ÎNVĂȚĂTOAREA: Te-a captivat această carte.
ELEVUL: Mă întrebam dacă toate cărțile acestea sunt despre același lucru.
ÎNVĂȚĂTOAREA: Te întrebai dacă toate cărțile publicate în seria „Casei vrăjite" sunt identice.

[21] Exemplu oferit de Marlene Anderson, Hinsdale, Illinois.

ELEVUL: Conţin toate aceleaşi poveşti?

ÎNVĂŢĂTOAREA: Cărţile din serie au aceleaşi personaje, poveştile însă sunt diferite.

ELEVUL: Aa, la asta mă gândeam. Dar tare sunt bune.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Şi ai vrea să citeşti şi mai multe din genul acesta.

ELEVUL: Da, abia aştept s-o termin pe asta. Ştiţi, astăzi la ora de aritmetică am făcut adunări şi scăderi şi nu prea m-am descurcat pentru că, în ultima vreme, am făcut doar împărţiri şi am uitat celelalte operaţii.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Vai, nu ţi-ai amintit lucrurile acelea uşoare.

ELEVUL: Da, şi nici n-am terminat lucrarea. Nu sunt obişnuit şi mi se învârteau în cap numai plusuri şi minusuri.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Câteodată, acele pagini de matematică pot părea destul de grele atunci când conţin toate operaţiile.

ELEVUL: Da, sunt însă din ce în ce mai bun la tabla înmulţirii.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Eşti mândru de progresele tale la matematică.

ELEVUL: Îmi fac întâi tema toată, după care trec la calculator sau încerc diferite jocuri matematice.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Datorită dascălului, matematica ţi se pare o joacă.

ELEVUL: Da. Înainte, pe la începutul anului, nu-mi plăcea deloc la şcoală. S-a schimbat totuşi ceva, nu ştiu ce, dar acum chiar îmi place la şcoală.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Oo, asta mă bucură! Am observat o îmbunătăţire în comportamentul tău la orele mele şi nici supraveghetorii terenului de joacă nu s-au mai plâns în ultima vreme de bătăile care nu mai conteneau în recreaţii.

ELEVUL: Ştiţi de ce? Înainte, eu nu eram obişnuit să mă joc cu fete. Acum mă joc cu Julie şi, ştiţi, ea are animăluţele acelea împăiate şi mă lasă să mă joc cu ele. În recreaţii, le luăm şi ne jucăm cu ele afară.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Îţi venea greu să te joci cu fete.

ELEVUL: Da.

ÎNVĂŢĂTOAREA: Îţi era teamă de ele.

ELEVUL: Sigur că îmi era, dar mi-a trecut. Azi m-am jucat cu o colegă, cu maşinuţele.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Jay, mai avem doar câteva minute. Ce-ar fi să vedem ce planuri ai pentru săptămâna viitoare.

ELEVUL: Păi, sigur o să citesc mai departe *După-amiaza pe Amazon*. Știți, de când am început să citesc această carte, n-am mai avut timp de ortografie.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Te-a captivat așa de tare, încât cu greu ai mai găsit timp pentru ortografie.

ELEVUL: Da, dar sunt avansat la scriere și citire.

ÎNVĂȚĂTOAREA: În momentul acesta nu te preocupă ortografia.

ELEVUL: Nu, nu prea. Am însă ceva de lucru pentru ora de lectură.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Și eu trebuie să-ți aduc o lucrare cu folosirea literelor mari, a semnului întrebării și a punctului.

ELEVUL: Aha, să înțeleg că trebuie să mă mai corectez pe ici, pe colo.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Așa e, dar poți s-o iei acasă și să mai studiezi săptămâna viitoare.

ELEVUL: Mai am și un fel de proiect pentru ora de desen, pe lângă cititul cărții.

ÎNVĂȚĂTOAREA: Jay, îți mulțumesc pentru faptul că mi-ai împărtășit din planurile tale.

ELEVUL: Bine, cu mare plăcere.

Când a evaluat această ședință de consultații, învățătoarea a adăugat un post-scriptum în care a menționat mai multe lucruri despre efectele terapeutice ale instrucției individualizate și despre fixarea scopurilor comune *într-o relație cu un dascăl care știe să Asculte Activ și să rezolve problemele:*

> Partea cea mai interesantă a acestei situații este schimbarea din comportamentul copilului. El era unul din cei mai bine dezvoltați fizic dintr-un grup de treizeci de copii. Era tot timpul plângăcios, dădea întotdeauna vina pe alții, se bătea frecvent pe terenul de joacă. După șase luni petrecute într-un mediu în care se desfășura instrucția individualizată și se punea accentul pe stabilirea scopurilor comune prin consultații pentru planificare periodică, acest elev și-a schimbat radical atitudinea și comportamentul în școală.

CUM SE REZOLVĂ CONFLICTELE DINTRE ELEVI PRIN METODA III

Conflictele dintre elevi au efecte nocive în clasă, nu doar prin reducerea timpului de predare-învățare alocat celor direct implicați, dar și prin deranjarea întregului grup de elevi. Aceste conflicte nu pot fi complet eliminate, oricât de mare ar fi dorința în acest sens, din cauza faptului că oamenii, indiferent de vârstă, în mod inevitabil, ajung să aibă divergențe, ciorovăieli, certuri, controverse, ba chiar înfruntări fizice de o violență extremă.

De obicei, profesorii încearcă să rezolve astfel de conflicte prin metode bazate pe exercitarea puterii — apelând la forță, la amenințarea cu pedeapsa și chiar la aplicarea pedepsei. Mulți profesori își recunosc ineficiența și neputința în situațiile când au de-a face cu conflicte între elevi.

Metoda III, cea a „avantajului reciproc", este tot atât de eficientă în rezolvarea conflictelor dintre elevi, pe cât s-a dovedit a fi în conflictele dintre elevi și profesori. Principala diferență constă în rolul profesorului, pentru că, într-un conflict elev-elev, profesorul este doar cel care facilitează declanșarea și bunul mers al proceselor aferente celor șase pași ai Metodei III. Profesorul se comportă mai degrabă ca unul dintre acei negociatori ce mediază între forța de muncă și conducere și a cărui sarcină standard este aceea de a „întreține dialogul continuu".

Acest rol este foarte bine ilustrat de următoarea întrevedere de rezolvare a unei probleme prin Metoda III, în care o învățătoare din Canada francofonă mediază un conflict între doi elevi de clasa a III-a și șoferul autobuzului școlar:[22]

[22] Exemplu oferit de Jacques Lalanne, Montreal, Canada.

În timp ce-şi pregătea hârtiile şi materialul audiovizual, Annie, o învăţătoare cu nouăsprezece ani vechime, care a participat, acum câţiva ani, la cursurile PG-PE, a fost surprinsă să audă că nişte elevi au intrat mai devreme în clasă.

Doi băieţei de opt ani au intrat în clasă frustraţi, dezamăgiţi şi îngrijoraţi.

— Doamnă Annie, avem o mare problemă! Am avut o ceartă cu şoferul autobuzului. Ne-a dat jos din autobuz. Nu ne mai primeşte în autobuz. Aşa că după-amiază va trebui să mergem pe jos acasă.

— S-ar părea că problema voastră e serioasă!

— Da, ne-a dat jos. Şi nici măcar n-am greşit cu nimic.

— Frustrant, nu-i aşa?

— Nu vrea să discute cu noi. N-aţi putea să-l convingeţi să discute cu noi, aşa cum facem noi la întrunirile de rezolvare de conflicte?

— Trebuie să discut asta cu doamna directoare; ea este cea care angajează şi controlează activitatea şoferilor de pe autobuzul şcolii. Probabil c-ar trebui să mergem la ea.

— Da! E foarte bine! Hai să mergem până nu pleacă şoferul.

Când au ajuns în biroul directoarei, Annie, învăţătoarea, i-a explicat foarte repede situaţia, iar Elizabeth, directoarea, l-a chemat pe şofer.

— Ce s-a întâmplat? a întrebat şoferul.

Annie a explicat:

— Eric şi Alex, aici de faţă, au o problemă şi ar vrea s-o discute cu dumneavoastră, aşa cum facem noi în clasă... ca să găsim o soluţie care să rezolve problema dumneavoastră, dar s-o rezolve, în acelaşi timp, şi pe-a lor! Să vă satisfacă pe dumneavoastră, dar să-i mulţumească şi pe ei! Vreţi să participaţi la acest proces? Aşa îi învăţăm noi aici, să-şi discute conflictele în clasă. Doamna Elizabeth şi cu mine vom asista la discuţie şi vom ajuta dacă va fi nevoie.

— S-ar părea că asta e noua democraţie! Ştiu că tinerilor li se permite să vorbească, ba chiar să răspundă în zilele noastre. Da, sunt de acord să încerc şi eu.

Alex a vorbit pentru amândoi:

— Domnule Foster, ştim că aveţi o problemă cu zgomotul şi foşnitul din autobuz. Puteţi să ne explicaţi care este această problemă?

— Ei bine, azi-dimineață, pentru a enșpea oară, ați început să țipați și să vă călăriți prin autobuz. Acesta nu este un comportament normal.

— Bine, noi știm că vă deranjează. Dar nu noi am fost cei vinovați. Alții s-au hârjonit și au căzut peste noi, noi doar am încercat să ieșim din învălmășeală!

— Alex și Eric, acum că domnul Foster v-a explicat care este problema lui, vreți și voi să i-o explicați pe-a voastră?, a adăugat Annie.

Eric a continuat explicațiile:

— Domnule Foster, dacă nu ne primiți în autobuz după-amiază, ne omoară mama! Vreau să spun că se va înfuria rău pentru cât vom întârzia. Va trebui să mergem pe jos aproape șase kilometri! Ni se pare o pedeapsă mult prea aspră!

— Poate că este. Nu m-am gândit la distanță și la chestii de-astea. Dar nu pot să conduc în balamucul acela! Eu trebuie să mă concentrez la ce se întâmplă pe drum, nu în autobuz.

— Știm asta! Da' noi nu ne batem!

Elizabeth s-a uitat la ceas și-a zis:

— Puteți să-i propuneți o soluție domnului Foster?

S-a oferit Alex:

— Păi, dacă ne primește în autobuz, noi avem o soluție.

Eric a adăugat:

— E foarte ușor. Sunt doar doi cei care se bat. Mereu aceiași. Sunt, din nefericire, și cei mai înalți — Josh și Steph. Îi așezați pe rândul din față, câte unul pe fiecare parte, și așezați câte o fată lângă ei. Asta sigur va funcționa. Așa procedează profesoara noastră de muzică cu cei ce deranjează ora și dă roade!

— Bine, am să încerc. Oricum, mi-am dat seama că nu pot să nu vă primesc în autobuz fără încuviințarea doamnei directoare. Să încercăm astăzi. Să vedem. Dacă merge, sunt la fel de mulțumit ca și voi!

Întorcându-se spre directoare, domnul Foster a mai întrebat:

— Asta-i tot?

Ea a încuviințat din cap, iar doamna Annie a completat:

— Dacă vă satisface, putem spune că este o soluție bună. Dacă, vreodată, nu funcționează, putem să ne întoarcem aici și să reluăm discuția.

Şoferul a fost surprins de faptul că procesul a fost atât de amical şi de eficient. Practic, discuţia a fost condusă de nişte copii. Şi a fost destul de scurtă ca să-i permită doamnei Annie să-şi înceapă ora la timp.

Conflictele foarte serioase dintre elevi pot duce la violenţă, iar câteodată la mobilizarea găştilor în sprijinul celor implicaţi în conflict. Povestea următoare provine de la un instructor în PG-PE şi a fost relatată de un director de şcoală:

Două fete de clasa a VI-a aveau mereu ceva de împărţit, nu numai în clasă, ci oriunde se întâlneau. Fiecare dintre ele avea sprijinul unor fraţi, surori şi prieteni mai mari, aşa încât gâlceava tindea să devină un război al găştilor, gata de a izbucni violent, întrucât membrii mai mari ai celor două grupări posedau arme şi ameninţau să le folosească.

Domnul Carson, directorul, şi cu dirigintele celor două fete au încercat să discute câteva strategii, dar nimic n-a funcţionat. Erau pe punctul de a separa cele două fete, transferând una din ele într-o altă clasă. Dar, înainte ca acest lucru să se întâmple, domnul Carson a luat hotărârea de a consulta clasa, de „a-i chema la raport", cum îi plăcea lui să spună, iar în paralel, colegilor ce se specializau în PG-PE le-a cerut să-l ajute să-şi construiască un mesaj la persoana I de mare eficienţă cu care să rezolve treaba. Clasa a avut obiecţii. Elevii au încercat să-l convingă pe domnul Carson că doar cele două fete aveau o dispută şi că, din această cauză, el *cu ele* ar fi trebuit să se confrunte, nu cu tot colectivul. După o vreme, domnul Carson a înţeles ideea şi a fost de acord să le cheme pe cele două fete la el în birou pentru o şedinţă centrată pe rezolvarea conflictului. Colegii din PG-PE l-au ajutat să-şi construiască un mesaj direct şi clar despre teama lui că gâlceava fetelor ar putea degenera într-un adevărat război între bande şi despre sentimentele lui de neputinţă în preîntâmpinarea acestui lucru.

Săptămâna următoare, domnul Carson s-a întors la grupul din PG-PE cu rugămintea de a-l lăsa să le vorbească despre ce s-a întâmplat. Din cauza emoţiilor, aproape că bolborosea. A promis

că dă o sută de dolari celui care ghicește cum s-a sfârșit întâlnirea cu cele două fete. N-a ghicit nimeni și era evident faptul că el însuși era stupefiat.

Când au sosit fetele la el în birou, el le-a transmis mesajul său la persoana I pe care-l pregătise atât de atent și apoi a stat să le vadă reacțiile. A zis că ele au așteptat câteva minute, după care au început să vorbească amândouă odată, fiecare dând vina pe cealaltă pentru toată tevatura. „Dacă n-aș fi participat la acest curs", a spus dl Carson, „n-aș fi fost capabil să controlez ceea ce s-a întâmplat acolo."

Iată ce s-a petrecut, conform relatării domnului Carson de la ora de PG-PE:

„Și-au spus una alteia tot felul de obscenități și s-au amenințat cu cele mai cumplite pedepse. Acum câteva săptămâni nu le-aș fi permis acel mod de a se comporta, oricum nu în biroul *meu*. Dar este un lucru extraordinar că am reușit să ascult activ, pentru că după o vreme au început să se calmeze. Vocile le-au scăzut la un nivel normal, conversațional, și au încetat să se mai înjure. Era aproape ca și cum ele *ar fi avut nevoie* de o ocazie să țipe una la alta înainte de orice altceva. Toate invectivele se legau de faptul că una dintre ele o făcuse „târfă" pe cealaltă de față cu un întreg grup de prieteni. De fapt, fata susținea că ea a zis că cealaltă doar *ar arăta* ca o târfă, nu că ar *fi* târfă. Pe măsură ce le-am ascultat și le-am ajutat să se înțeleagă între ele, a devenit din ce în ce mai clar că diferendele lor reale, dacă vă vine să credeți, erau legate de machiaj și ținuta vestimentară.

Și acum urmează partea cea mai incredibilă. Dintr-o situație inflamată la maximum s-a ivit o soluție pe care nu și-ar fi imaginat-o nimeni. Cele două fete au hotărât că de fapt lor le trebuia un curs pentru fete din categoria „Cum ne îmbrăcăm?"

Eu le-am ajutat să-i pună bazele. Una din profesoarele școlii sponsorizează cursul, dar în cea mai mare parte, cele două fete colaborează în mobilizarea resurselor comunității, apelând la magazine, saloane și companii de cosmetice. Au format un grup

de treizeci și opt de fete de clasa a VI-a și se întrunesc de două ori pe săptămână, după ore.

Sunt convins că Metoda III chiar funcționează! În lipsa ei, soluția *mea* ar fi fost să chem poliția!

Deși astfel de soluții constructive și impredictibile nu pot fi mereu așteptate de la Metoda III de rezolvare a conflictelor grave dintre elevi, instructorii de la PG-PE s-au obișnuit să audă relatări ale unor rezolvări uimitoare, cu răsturnări de situație care frizează „imposibilul", „patologicul", „ireparabilul". Aceia dintre noi a căror activitate e menită să-i ajute pe profesori să învețe cum să se folosească de Metoda III nu mai suntem deloc surprinși de astfel de evenimente. Metoda III chiar e capabilă să facă minuni câteodată. Și pentru aceia dintre noi cu pregătire în domeniul psihologiei și psihiatriei, științe care ne-au învățat că schimbarea semnificantă a relațiilor are loc numai după o psihoterapie prelungită și intensă, efectele pozitive ale Metodei III nu au fost deloc ușor de acceptat.

Lecția poate fi profundă: și anume că specialiștii au exagerat grosolan efectele privațiunilor sociale și psihologice timpurii; că au subestimat serios capacitatea copiilor și a adolescenților de a-și schimba constructiv comportamentul dacă li se oferă un climat de acceptare și de încredere, *plus* o expunere la *metode* capabile să dea naștere sentimentului că au o șansă reală să-și vadă satisfăcute nevoile esențiale.

CUM SE STABILESC REGULILE ȘI POLITICILE CLASEI APELÂND LA METODA III

Nimeni nu poate aduce cu succes argumente contra necesității unor norme și reglementări ale relațiilor interumane. Într-o

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

familie, regulile și „politicile" sunt necesare pentru supraviețuirea și securitatea membrilor ei. Spitalele, universitățile, agențiile guvernamentale, lumea afacerilor și organizațiile industriale, toate au nevoie de reguli și politici. În aceeași situație se află conducerile administrative regionale, guvernele statale și federale. Grupuri de oameni, mai mari sau mai mici, își stabilesc legi menite să definească, să reglementeze și să limiteze comportamentul tuturor membrilor acestor grupuri. Fără norme, reglementări, acorduri, politici, contracte și legi, relațiile interumane n-ar putea funcționa.

Alternativa la diversitatea de norme, reglementări și legi este anarhia.

Nicăieri nu se verifică mai bine acest adevăr decât în școli și în sălile de clasă. Așa cum am mai afirmat, elevii au mari dificultăți în încercarea lor de a conviețui într-un mediu, dacă nu-i cunosc limitele sau nu înțeleg diferența dintre comportamentul acceptabil și cel inacceptabil. Acolo unde nu există reguli (sau unde regulile nu sunt clare), conflictele sunt violente și nu încetează niciodată. Ambiguitatea unor situații constituie o amenințare teribilă atât pentru elevi, cât și pentru profesori și conduce la consumarea unei apreciabile cantități de energie în găsirea comportamentului adecvat sau a modalității de a face față dificultăților, energie care, altfel, ar putea fi folosită mult mai constructiv.

În același timp, dacă funcționarea unor colective de elevi este afectată de absența unor reguli și strategii foarte clar înțelese, mult mai răspândită este situația contrară — clase cu prea multe reguli de respectat, unele dintre ele total lipsite de sens, iar altele funcționând exclusiv în beneficiul profesorilor.

În majoritatea școlilor funcționează două seturi de norme pentru elevi: norme și politici „formale" (adesea distribuite și elevilor, și cadrelor didactice sub formă de broșuri) și norme și politici „informale", care devin parte integrantă din tradiția școlii respective. Câteodată, normele și reglementările informale rămân în vigoare necontestate de nimeni și după ce acestea și-au servit

scopul inițial, deși este evident faptul că ele devin inadecvate, așa cum ilustrează și cazul următor:

> Un director de școală elementară, proaspăt transferat, a descoperit că, atunci când ieșeau de la cantină după prânz, elevii trebuiau s-o ia spre terenul de joacă pe un traseu ocolit, pe la ușa multor clase în care se desfășurau încă ore, în loc să meargă direct, traversând o suprafață asfaltată și evitând astfel celelalte clase. Când a întrebat cadrele didactice despre această regulă, ele i-au răspuns că „așa s-a procedat dintotdeauna" și că „așa se face acolo" deplasarea spre terenul de joacă, pe traseul ocolit.
>
> Pentru director era clar: întregul colectiv de profesori avea credința că regulile sunt reguli și că prezența unei rațiuni pentru existența lor nu este necesară. Cu toate acestea, unul dintre profesori, care lucra acolo de la construirea școlii, și-a amintit cum a apărut această regulă.
>
> S-ar părea că, în primele săptămâni de funcționare a școlii, a sosit o echipă de muncitori ca să toarne stratul de bitum din fața cantinei. Pentru evitarea posibilelor accidente și pentru că bitumul putea fi cărat pe tălpile copiilor, s-a instaurat regula cu deplasarea pe traseul ocolit — regulă care, iată, se aplica și optsprezece ani mai târziu.

Astfel de situații ar fi de-a dreptul hilare dacă n-ar fi atât de grave și de demoralizatoare. Peste tot, elevii sunt forțați să funcționeze în școli unde regulile sunt făcute de adulți, iar în unele cazuri, de adulți de mult timp dispăruți și din rațiuni pe care nu și le mai amintește nimeni. Acest lucru este valabil și pentru regulile formale, și pentru cele informale.

De asemenea, în majoritatea școlilor, participarea elevilor la elaborarea regulilor și a strategiilor este minimală, în cea mai mare parte limitată la fleacuri — stabilirea datei unei serbări sau a culorii panoului de afișaj din cantină.

Noi susținem că trei sunt condițiile care aproape sigur sunt generatoare de conflicte între profesori și elevi: (1) când nu există

nici reguli și nici politici bine definite; (2) când regulile și politicile nu sunt formulate explicit și rămân deci greu de înțeles, greu de interpretat (și greu de aflat); și (3) când regulile și politicile le sunt impuse elevilor de către autoritățile adulte, fără participarea celor dintâi, mai ales în situația în care aceste reguli par a fi nedrepte și irațională.

Pentru a evita conflictele, școlile și colectivele de elevi trebuie să instituie proceduri care să-i implice pe elevi (și pe profesori) în procesul elaborării reglementărilor și politicilor pe care urmează să le respecte. În capitolul 11 vom propune modalități de implicare a întregii comunități școlare în elaborarea (și reformarea) regulamentelor școlare. Aici ne referim doar la participarea elevilor la stabilirea regulilor și politicilor *clasei*.

CUM SE DESFĂȘOARĂ ȘEDINȚELE DE STABILIRE A REGULILOR

Tradițional, regulile pe care elevii trebuie să le respecte în clasă sunt elaborate doar de către profesori. Tot tradițional, mulți dintre elevi încalcă aceste reguli sau le pun la încercare. În consecință, profesorii își pierd o mare parte din timp (în jur de 50% sau 60%) cu activități de tip polițienesc, încercând să impună reguli și pedepsind elevii care le încalcă.

O alternativă la această situație de nedorit este folosirea Metodei III în scopul de a-i implica atât pe profesori, cât și pe elevi într-un efort conjugat menit să descopere regulile necesare într-un colectiv de elevi. În cadrul PG-PE, noi numim acest gen de activitate „ședință de stabilire a regulilor". La modul ideal, acest gen de „ședință" trebuie să aibă loc în prima zi de școală, deși unii profesori au fixat-o, cu succes, după câteva săptămâni de școală.

DEPĂȘIREA FRICII

Unor profesori le este teamă să țină ședințe de stabilire de reguli cu clasele lor chiar și după ce au fost inițiați în tainele Metodei III, deoarece n-au încredere că elevii lor vor elabora cele mai bune reguli și nici că aceste reguli nu vor fi prea indulgente, prea blânde sau de-a dreptul prostești.

Profesorii care au astfel de îngrijorări își pot aminti câteva dintre principiile Metodei III. Mai întâi, clasa nu poate reglementa situații care ies din aria autorității profesorului. Elevii nu pot decide, de exemplu, să plece acasă cu două ore mai devreme sau să schimbe regula cu privire la fumatul în clasă. *Grupul de elevi poate lua doar hotărâri care se înscriu în „aria de competențe" ale profesorului.* Ba chiar și în această zonă, elevii nu pot face reguli care sunt inacceptabile pentru profesor, pentru că, în cadrul Metodei III, toate hotărârile trebuie luate prin *consensul* grupului, iar profesorul este unul din membrii acestui grup. (În cadrul metodelor de tip „câștig–pierdere", procedura *ar fi* riscantă; la urma urmei, profesorul ar putea fi depășit numeric.)

PREGĂTIRI

Noi sugerăm să vă informați clasele cu privire la obiectivele unei astfel de ședințe. Iată un gen de afirmație pe care ați putea s-o folosiți:

> Această ședință are drept scop stabilirea regulilor și adoptarea politicilor asupra cărora ne putem pune de acord, atât cu privire la comportamentul elevilor în toate situațiile importante și predictibile, cât și cu privire la cel al profesorilor în aceleași situații.

Pentru elevii mai mici, puteți să simplificați. Puteți spune ceva de genul acesta:

Haideți să discutăm despre regulile de care avem nevoie ca să învățăm și să ne înțelegem bine împreună. Vă cer ajutorul în stabilirea acestor reguli.

Este foarte important ca elevii să înțeleagă că nu veți face uz de autoritate în scopul obținerii unor reguli pe care le doriți doar *voi*. La fel de important este ca elevii să înțeleagă că nu-i veți lăsa nici pe *ei* să recurgă la forță! Și ei se cuvine să priceapă filosofia Metodei III — toată lumea trebuie să fie satisfăcută de toate deciziile luate; nimeni nu trebuie să aibă sentimentul că a pierdut.

Aranjamentul scaunelor în clasă este important. Elevii trebuie să fie așezați în așa fel încât să se poată vedea unul pe altul, față-n față.

CONDUCEREA ȘEDINȚEI

În primul rând, voi împreună cu elevii trebuie să faceți o listă cu situațiile care necesită neapărat un set de reguli. Limitați această listă la activități *cu un potențial sporit în generarea de conflicte*. Experiențele voastre combinate vor sugera probabil probleme perene de genul:

Așezatul în bănci la începutul orei
Părăsirea băncilor la sfârșitul orei
Depozitarea diferitelor materiale
Probleme când profesorul lucrează doar cu un grup mic de elevi
Zgomot sau discuții când profesorul prezintă sau dă instrucțiuni
Lucrul cu echipamente complicate

Atenție! Nu încercați să emiteți reguli pentru *toate situațiile*. Amintiți-vă faptul că, dacă apar probleme pe parcursul anului sau

al semestrului, puteți elabora regulile atunci. Principalul scop al acestui gen de ședință este să demonstreze că elevii *pot participa* la elaborarea reglementărilor; că regulile sunt necesare pentru ca un grup să funcționeze; că grupul are un cuvânt pentru tot ce se întâmplă în clasă; că trebuie respectate drepturile fiecărei persoane (inclusiv ale profesorului).

Folosiți tabla sau un flipchart. După ce ați identificat destule arii cu potențial conflictual, cereți propuneri de reguli pentru prima problemă. Nu uitați că și voi puteți veni cu propuneri.

Încercați să urmați cei șase pași ai procesului de rezolvare a conflictelor (vezi capitolul 8). *Nu faceți evaluări la pasul 2.* Când considerați că aveți acordul elevilor asupra unei reguli, testați acest lucru prin: „Are cineva obiecții la această regulă?"

Este deosebit de important ca procesul să nu treneze deloc, ca să nu se plictisească elevii. *Mențineți un ritm susținut. Lucrați foarte repede.*

Scrieți fiecare regulă imediat ce este adoptată. Mai târziu, faceți în așa fel ca fiecare elev să aibă un exemplar al listei. Puneți un exemplar la afișierul clasei. Sau faceți un afiș mai mare. Sau scrieți fiecare regulă pe un carton și lipiți cartoanele pe pereții clasei.

Înainte de toate, informați clasa că oricare dintre reguli poate fi schimbată dacă, în timp, se dovedește a fi ineficientă.

ROLUL PROFESORULUI

În mod evident, eficiența unei ședințe de stabilire de reguli depinde în mare măsură de felul cum conduceți ședința. În acest sens, va trebui să:

1. Folosiți frecvent Ascultarea Activă.
2. Evitați digresiunile cu enunțuri de genul „Aceasta este o altă chestiune — haideți să rămânem la problema inițială în momentul acesta".

3. Folosiți mesaje la persoana I pentru a vă transmite nevoile sau pentru a vă exprima dezacordul cu unele reguli propuse (de exemplu: „Profesorul îi pedepsește pe cei ce vorbesc în timpul orei").
4. Evitați și evaluarea pozitivă, și pe cea negativă (de exemplu, „Aceasta este o idee foarte bună" sau „Aceasta este o propunere prostească").

BENEFICIILE UNEI ȘEDINȚE DE STABILIRE A REGULILOR

Există foarte multe beneficii — unele palpabile, altele mai puțin palpabile — ale participării întregii clase la elaborarea regulilor. De aceea este dificil să facem o listă completă. Iată doar câteva:

1. Elevii sunt mult mai motivați *să respecte regulile.*
2. Se încurajează gândirea creativă.
3. Elevii află că profesorii sunt și ei oameni și au, și ei, nevoi.
4. Regulile sunt mai relevante și de o mai bună calitate decât cele stabilite unilateral de către profesori, fără a lua în seamă interesele elevilor. Se evită astfel regulile „oarbe".
5. Profesorul nu mai trebuie, doar el, să aplice o regulă; responsabilitatea aplicării revine întregului grup.
6. Regulile prestabilite previn multe comportamente inacceptabile și multe conflicte.
7. Oferiți-le astfel elevilor o lecție de democrație, demonstrând, pe de-o parte, cât este de *greu* să legiferezi, iar pe de altă parte, cât de *reconfortant* este să fii lăsat s-o faci.

Exemplul pe care îl dă profesorul în cadrul unei ședințe de stabilire de reguli este probabil mult mai valoros decât toate pamfletele, conferințele, filmele, casetele sau cărțile despre democrație la care au acces elevii pe parcursul carierei lor școlare. Metoda III

de stabilire a regulilor este democrația însăși în acțiune, democrația *vie*, nu doar niște cuvinte despre un concept abstract.

CÂT TIMP ESTE NECESAR?

Câteodată, profesorii resping ideea unei ședințe de stabilire a regulilor prin folosirea Metodei III de teamă că aceasta ar dura foarte mult. Într-adevăr, o astfel de ședință *durează* mult. De fapt, vă sfătuim să luați în calcul cel puțin o jumătate de zi. La unele clase s-ar putea să țină o zi sau două. De asemenea, recomandăm ca aceste ședințe de stabilire de reguli să fie ținute *înaintea oricărei alte activități a clasei*, deci înainte să apară vreo problemă.

Merită să aloci atâta timp? Amintiți-vă cât timp petrec profesorii, în mod obișnuit, pentru a aplica regulile Metodei I. Sau cât timp se pierde, de fiecare dată, în confruntarea cu elevii sau cu modificările aduse mediului ambiant.

Regulile mutual acceptate fac acest consum continuu de timp absolut nenecesar. Părerea noastră, opinie susținută de date obținute de la sute de profesori (dar și de la oameni de afaceri, administratori, maiștri instructori etc.) care au folosit Metoda III pentru a stabili regulile grupurilor lor, este că, până la urmă, prin stabilirea participativă de reguli, se câștigă nenumăratele ore ce ar trebui dedicate „îndreptării" comportamentelor inacceptabile, rezolvării conflictelor și aplicării regulilor elaborate de „șefu'".

Iată aprecierile unui profesor cu mai mulți ani de experiență în folosirea Metodei III pentru stabilirea regulilor clasei:

> Dintre toate cursurile la care am participat pe tema managementului clasei de elevi, PG-PE trebuie cotat drept cel mai valoros. Iar dintre toate lucrurile pe care le-am învățat în cadrul acestui program cel mai valoros este Metoda III. La vremea când m-am înscris la curs, eram pe punctul să părăsesc învățământul, din cauza faptului că trebuia, în mod constant, să fiu cel ce aplică

metode disciplinare. PG-PE mi-a arătat că problema reală era, de fapt, că apelam la regulile Metodei I. Eu le făceam şi eu trebuia să le aplic. Îmi dedicam tot timpul ralizării acestui lucru. Când i-am permis clasei să-şi stabilească regulile, totul s-a schimbat. Acum am timp să predau, iar elevii mă apreciază mult mai mult pentru că sunt profesorul lor, şi nu responsabilul cu disciplina. Şi ne simţim mult mai bine cu toţii descoperind acest lucru.

CUM SE ABORDEAZĂ PROBLEMELE TIPICE ÎNTÂLNITE DE PROFESORI ÎN APLICAREA METODEI III

Metoda III e simplă la nivel de concepţie, dar nu tot atât de simplă în execuţie. Fără excepţie, cadrele didactice trebuie să facă faţă unor probleme, în special pe parcursul perioadei timpurii de tranziţie de la folosirea primelor două metode.

CONFRUNTARE DE „SOLUŢII" VERSUS CONFRUNTARE DE „NEVOI"

Unii profesori relatează că ei au făcut în mod repetat greşeala de a-şi defini conflictele cu elevii în termeni de „confruntare de soluţii". Probleme clasice de acest tip îşi fac simţită prezenţa în mai toate şcolile. Iată un exemplu:

PROFESORUL: Pierdem o mulţime de timp până reuşim să ieşim în recreaţie. Cum să facem noi ca fiecare să aştepte liniştit, în bancă, comanda profesorului?
CLASA: *(Umeri ridicaţi, priviri încurcate)*

PROFESORUL: Ei bine, în fiecare zi trebuie să țip la voi să stați jos și să vă liniștiți. Mai ales voi, Julio și Victor.
JULIO: Păi, ați putea să nu mai țipați.
PROFESORUL: Dacă n-aș țipa, voi niciodată n-ați lua loc în liniște.
JULIO: Așa este, dar cu siguranță ar fi mult mai liniște dacă n-ați mai țipa...

Situații de acest gen îi fac pe profesori să creadă că elevi ca Julio și Victor sunt potrivnici și greu de „stăpânit". Elevii îl văd pe profesor ca pe o moșneag ursuz, pornit să le transforme viața într-un cât mai mare chin. Și unii, și alții greșesc.

În situația menționată mai sus profesorul trebuie să se confrunte cu o problemă de necontestat: *Are el cu adevărat nevoie* de treizeci de trupuri nemișcate pe treizeci de scaune? Așezarea tuturor elevilor clasei este *o soluție* pe care profesorul o simte necesară ca o formă de tranziție în vederea trecerii spre o altă activitate. Julio și Victor *simt nevoia* să rămână în picioare și să vorbească continuu în spatele clasei. Și aceasta este *o soluție* — probabil la necesitatea de a organiza activitățile din recreație. În momentul în care profesorul își transmite soluția, ei răspund cu propria lor soluție, intrând astfel în jocul „Soluția mea e mai bună decât a ta".

O astfel de contradicție nu poate fi rezolvată dacă una din părți nu cedează, nu este permisivă, nu renunță la propria soluție. Confruntările care se definesc în termeni de soluții în competiție devin luptele pentru putere aferente Metodei I. Cineva câștigă, iar altcineva pierde.

Profesorii ne relatează cum, chiar și după ce au învățat să facă diferența dintre nevoi și soluții, a-i determina pe elevi să renunțe la înclinația lor spre a defini toate problemele în termenii *propriilor* lor soluții și dorințe poate fi o întreprindere foarte dificilă. Profesorii descoperă că elevii au nevoie de perioade foarte lungi în care să asculte pentru a-și clarifica și separa ideile și dorințele de nevoile lor reale.

De asemenea, profesorii trebuie să găsească curajul de a transmite mesaje la persoana I oneste, în așa fel încât elevii să înțeleagă dacă una dintre „dorințele" sau „soluțiile" lor este inacceptabilă pentru profesor.

„Nu pot să accept această soluție, Kevin, (*expuneți motivul*), dar spune-mi care îți sunt nevoile."
„Asta v-ar satisface pe voi, însă problema mea ar rămâne nerezolvată."
„Pot să înțeleg dorința voastră de a proceda așa, dar poate mai există și altă soluție care să vă satisfacă nevoile."

CÂND ELEVII ÎNCALCĂ ACORDUL

Profesorii pot descoperi că, ocazional, unul dintre elevi nu-și respectă angajamentul ce-i revine în urma ajungerii la o soluție acceptată de comun acord prin Metoda III. Atunci când se întâmplă acest lucru, unii profesori sunt tentați să revină la Metoda I și să-și folosească autoritatea. Acest gen de reacție este dezastruoasă și, în mod invariabil, anulează progresele pe care profesorul încerca să le obțină, convingându-i pe elevi că el a încetat să mai rezolve conflicte prin recurgerea la forță. Mai mult, recurgerea la forță pentru a aplica acorduri, reguli sau hotărâri, încet-încet, mută responsabilitatea de la elev înapoi la profesor.

Noi încurajăm dascălii ca, înainte de toate, să transmită un mesaj la persoana I foarte puternic care să comunice cu acuratețe dezamăgirea lor și toate consecințele negative (din punctul lor de vedere) la care se ajunge prin eșecul unui elev în a acționa conform acordului. Mai mult decât probabil, acest gen de mesaj va provoca un mesaj din partea elevului care să încerce să explice de ce n-a respectat (sau n-a putut să respecte) termenii acordului. Cu aceste date suplimentare, profesorul se află în situația de a decide ce e de făcut în continuare. Iată câteva alternative:

1. Mai acordați-i elevului o șansă.
2. Găsiți o modalitate să-l ajutați să se țină de angajament.
3. Întoarceți-vă la procesul rezolvării conflictelor și încercați o soluție mai bună — una care face mult mai ușoară sarcina elevului de a-și îndeplini obligația.

CUM RĂMÂNE CU PROBLEMELE DIN AFARA ARIEI DE COMPETENȚĂ A PROFESORULUI?

Rezolvarea problemelor prin recurgerea la Metoda III poate fi o experiență atât de stimulatoare, încât unii profesori, împreună cu clasele lor, se lasă purtați de val și încearcă să ia hotărâri pe care nu au dreptul legal să le ia; ei încearcă să rezolve probleme din afara „ariei de competență" a profesorului. De exemplu, dacă într-o circumscripție școlară există o regulă valabilă pe întreaga zonă, care interzice elevilor să plece din curtea școlii în timpul pauzei de prânz, un profesor care îi cere clasei să elaboreze o hotărâre în vederea posibilității părăsirii curții ar însemna că-și depășește aria de competențe. El nu are nicio autoritate să schimbe această regulă pentru că ea a fost luată la un „nivel mai înalt de autoritate". Alte exemple ar include reguli legate de interzicerea șepcilor (adesea asociate cu afilierea la o anumită bandă) sau de toleranța zero față de întârzierea la ore.

În aria de competență a unui profesor se pot găsi probleme referitoare la: zgomotul din timpul orei, ținuta îngrijită, responsabilități, diviziunea muncii, mânuirea și depozitarea materialelor, planificarea lecțiilor ș.a.m.d.

Figura 9-1 arată cum aria de competență a unui profesor este restricționată de legi, reguli și politici elaborate deja de persoane de pe un palier superior de autoritate, începând cu legile naționale și coborând până la regulile valabile în întreaga clădire a școlii.

Zona *(a)* reprezintă reducerea competențelor profesorului impusă de legile naționale — de exemplu, legea „educației obligatorii". În mod evident, un profesor nu are autoritatea de a le cere

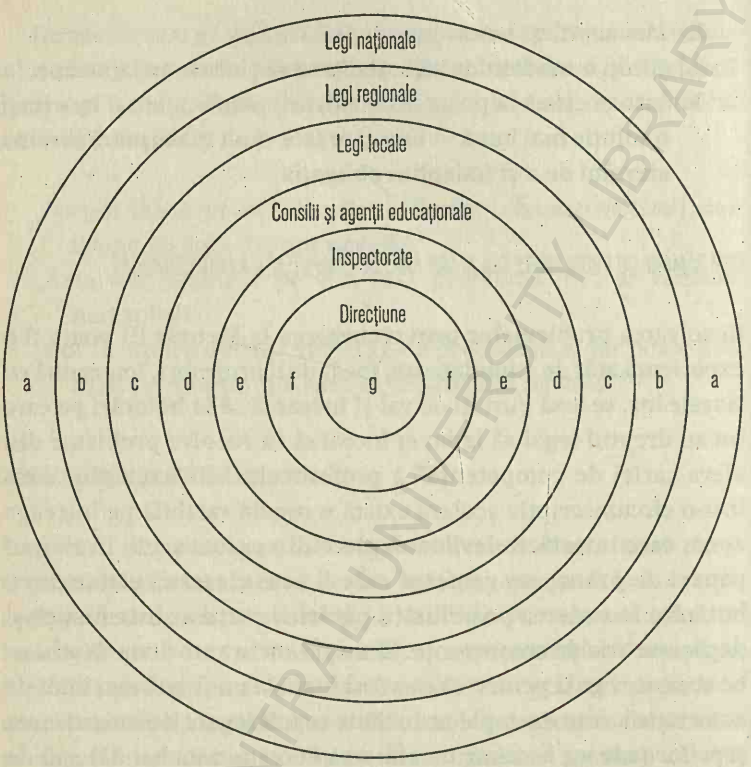

Figura 9-1.

elevilor să ia o hotărâre care să reglementeze dacă ei ar trebui să frecventeze sau nu cursurile.

Zona *(b)* reprezintă reducerea competențelor profesorului impusă de legile regionale — de exemplu, „manualele trebuie să fie avizate de inspectorii regionali". Deci niciun profesor nu are autoritatea să decidă împreună cu elevii asupra manualului folosit la clasă.

Libertatea de mișcare a profesorului este în continuare limitată de legi locale *(c)*, de politicile elaborate de consilii și agenții

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

educaționale *(d)*, de normele și reglementările venite de la inspectorate *(e)* și de strategiile elaborate anterior de conducerea unității de învățământ *(f)*.

Zona rămasă la dispoziția profesorului este reprezentată de cercul interior *(g)*. Doar în această zonă de competență profesorul poate să „legiferează" împreună cu clasa.

Atunci când profesorii și elevii lor sunt tentați să folosească Metoda III pentru problematici din afara acestei zone, acest fapt poate provoca dificultăți profesorului, ca în următorul incident relatat de unul dintre participanții la PG-PE:

> La noi în școală există o regulă care interzice guma de mestecat. Copiilor din clasa mea nu le place deloc această regulă, așa că, în momentul când am început să folosim Metoda III, firesc, ei au pus pe tapet această problemă pentru rezolvare. Am ajuns la concluzia că regula constituia o soluție proastă pentru o problemă reală. În consecință, noi am redefinit problema în termenii „ce facem cu guma". Am găsit o soluție, mai bine zis, un set de soluții, dar când ceilalți profesori au auzit despre asta, aproape că m-au linșat. Mai târziu, directorul m-a informat că trebuie să aplic imediat interzicerea gumei de mestecat.

Greșeala acestui profesor a fost aceea că el a încercat să rezolve o problemă pentru care exista deja o regulă, elaborată de persoane care se aflau mai sus în ierarhie pe scara autorității.

În capitolul 11 vom arăta cum profesorii pot fi mult mai influenți în promovarea schimbării unor reguli elaborate la nivelul direcțiunii, al inspectoratului și al agențiilor naționale.

„CE SE ÎNTÂMPLĂ DACĂ NU GĂSIM O SOLUȚIE?"

Mulți dintre profesori nu au o experiență bogată ca membri ai unor foruri decizionale, fapt care explică de ce, câteodată, ei sunt sceptici cu privire la capacitatea grupului de a găsi soluții acceptabile pentru toți membrii săi. Absolut firesc, ei se întreabă ce

trebuie să facă dacă au de rezolvat o problemă cu un elev sau cu un grup de elevi și nu găsesc o soluție unanim acceptată.

Adevărul este că, surprinzător, foarte puține ședințe axate pe „avantajul reciproc" eșuează în demersul lor de a găsi cel puțin o soluție dacă cei șase pași sunt atent urmați în procesul rezolvării problemei. Cu totul ocazional, mai apar și situații fără ieșire, pentru că elevii încă nu au deplină încredere, pentru că Metoda III este încă nouă pentru ei sau pentru că au încă mentalitatea de tip „câștig–pierdere" (a luptei pentru putere).

Dacă o soluție acceptabilă întârzie să apară, profesorii trebuie să încerce tot ce le trece prin minte — iată câteva sfaturi:

1. Continuați să vorbiți și să gândiți creativ.
2. Întoarceți-vă la pasul 2 și mai căutați câteva soluții.
3. Încercați să mai organizați o „ședință" a doua zi.
4. Faceți câteva apeluri susținute de genul: „Trebuie să existe o modalitate de rezolvare a acestei probleme. Haideți să ne străduim mai mult să găsim o soluție acceptabilă" sau „Sunt sigur că soluția există, haideți s-o găsim".
5. Identificați dificultatea și vedeți dacă nu cumva e cauzată de o altă problemă încă nerezolvată — vreo „agendă ascunsă" care să blocheze progresul procesului. Spuneți: „Mă tot întreb de ce avem dificultăți în a găsi o soluție. Există cumva un alt element care ne ține pe loc?"

CÂND ELEVII INTRODUC PEDEAPSA CA PARTE INTEGRANTĂ A SOLUȚIEI

Profesorii întâlnesc adesea elevi care, după ce se ajunge la o decizie, vor să introducă în acord unele penalități sau pedepse care să se administreze dacă cineva nu reușește să-și ducă la îndeplinire partea lui de angajament. Elevii sunt atât de obișnuiți să fie pedepsiți pentru încălcarea unor reguli, încât ei, în mod cu totul și cu totul greșit, presupun că acesta este singurul mod de

tratament în cazul angajamentelor neîndeplinite. Surprinzător, pedepsele pe care le propun ei sunt destul de severe.

Trebuie să le reamintiți că noua metodă de rezolvare a conflictelor se *substituie* pedepsei, că nu mai vreți să recurgeți la pedepse. Subliniați faptul că metoda cea nouă se bazează pe încredere, că voi *plecați de la premisa* că toți participanții la luarea deciziei se vor îngriji s-o ducă și la îndeplinire. Discuția despre pedepse și penalități denotă neîncredere, îndoială și pesimism. Adesea, copiii fac următoarea remarcă: „Dacă domnii profesori au încredere în mine, și eu mă simt demn de încredere. Dar dacă domnii profesori nu-mi arată încredere, sunt tentat să acționez exact așa cum se așteaptă dânșii să acționez".

Principiul de bază este următorul: în cadrul Metodei III, profesorii trebuie să adopte o atitudine de tipul „nevinovat până la proba contrarie" sau, mai la obiect, „responsabil până la proba contrarie".

CUM SĂ IMPUI REGULI ÎN AFARA ARIEI DE COMPETENȚĂ A PROFESORULUI

Profesorii au adesea de-a face cu un comportament al elevilor care contravine unor norme elaborate de o autoritate superioară, din afara ariei de competență a profesorului. Cum ar putea ei să controleze eficient un astfel de comportament delincvent, în așa fel încât să nu afecteze propriile lor relații cu elevii?

Sugerăm aici câteva proceduri în deplin acord cu filosofia noastră.

Mai întâi de toate, încercați să stabiliți cam unde se încadrează comportamentul delincvent al elevului în Fereastra Comportamentală. Dacă este în Zona Fără Probleme, puteți decide să nu luați nicio măsură. De obicei, condiția aceasta se îndeplinește și atunci când regula i se pare profesorului a fi neînsemnată, inutilă, injustă sau de neaplicat, și când faptul că nu se aplică este foarte puțin probabil să-i provoace dificultăți profesorului — de

exemplu, reguli referitoare la guma de mestecat, formule de adresare, ținutul de mână pe holul școlii ș.a.m.d. Neaplicarea unor astfel de reguli minore se întâmplă frecvent. Puțini profesori urmăresc să se aplice toate regulile dintr-o școală. Cei care o fac apar în ochii copiilor drept niște maniaci nenorociți. În același timp, dacă unii profesori mai închid ochii la încălcarea unor reguli, iar alții n-o fac, acest gen de atitudine poate submina respectul pentru reguli, în general.

În situația în care comportamentul delincvent se găsește „sub graniță" (în zona în care problema i se atribuie profesorului), se recomandă următoarea procedură etapizată:

1. Stabiliți dacă elevul cunoaște regula și consecințele previzionate ale încălcării ei. Dacă nu le cunoaște, informați-l.
2. Dacă, după ce vă asigurați că le cunoaște, el continuă să-și aroge libertatea de a se abate de la regulă, spuneți-i: „Eu nu am autoritatea să-ți acord această dispensă — acest fapt depășește sfera mea de influență".
3. Dacă, după ce vă asigurați că elevul cunoaște regula, credeți că el va continua să o încalce, transmiteți-i un mesaj la persoana I foarte clar: „Dacă tu încalci regula referitoare la cățăratul pe gardul acela înalt, teamă îmi este că eu voi fi considerat direct răspunzător și, în situația în care cazi și te lovești, voi fi dat afară pentru că nu te-am protejat".
4. Asigurați-vă că, după transmiterea acestui mesaj clar, shimbați registrul și treceți la Ascultarea Activă.
5. Dacă el nu-și schimbă atitudinea, treceți la aplicarea Metodei III. Atunci, probabil că va realiza care-i sunt nevoile ce-i motivează încălcarea regulii.
6. În situația în care nici Metoda III nu produce o soluție pe care s-o acceptați, puteți: (1) să-i arătați care vor fi consecințele la prima abatere de la regulă; (2) să-i administrați penalizarea pe loc; sau (3) să faceți un efort să schimbați

regula dacă și voi o considerați irațională — în consiliul profesoral sau într-o discuție cu direcțiunea.

EXISTĂ SITUAȚII CÂND E NECESARĂ METODA I?

Profesorii care participă la PG-PE întreabă frecvent acest lucru. Răspunsul la această întrebare depinde de înțelegerea mai profundă a anumitor concepte.

Mai întâi, profesorii trebuie să lămurească posibila confuzie dintre Metoda I și tentativele insistente de a influența un elev — de exemplu, emiterea de ordine, instrucțiuni și comenzi. Rețineți faptul că Metodele I, II și III sunt alternative de *rezolvare* a unui conflict *după apariția lui*. Un ordin foarte milităros („V-aliniați") nu înseamnă Metoda I; el este o „tentativă de influențare". Dacă unui elev îi place să se conformeze, atunci nu există conflict și nu are rost să apelați la vreuna dintre metode — aici nimic nu trebuie rezolvat. Conflictul apare doar dacă elevul *opune rezistență*. Dacă profesorul face uz de *autoritatea* lui pentru a înfrânge rezistența (rezolvă conflictul în așa fel încât el să câștige, iar elevul să piardă), doar atunci înseamnă că a recurs la Metoda I.

În al doilea rând, profesorii trebuie să înțeleagă mai bine tentativele puternice de influențare și condițiile care le determină eficiența sau ineficiența. Desigur că nu e nimic rău în a încerca să-ți persuadezi elevii; cu toții încercăm să-i influențăm pe ceilalți în efortul nostru de a ne satisface nevoile. O problemă de relație interumană apare doar dacă receptorul se opune tentativelor de influență. Aceste încercări pot fi exprimate fie prin mesaje la persoana I, fie prin mesaje la persoana a II-a. Niciunele nu constituie Metoda I sau Metoda III. Astfel de mesaje sunt încercări de influențare, nu metode de rezolvare a conflictelor. Un avantaj interesant al mesajului la persoana I este acela că, dacă receptorul se

opune acestui mesaj (şi deci rezultă un conflict), postura emiţătorului a pregătit scena pentru Metoda III de rezolvare a conflictelor, mult mai bine decât o poate face un mesaj la persoana a II-a.

Cu toţii folosim o gamă destul de largă de încercări de influenţare, de la cele mai slabe până la cele mai puternice. Forţa lor relativă este dată de conţinutul mesajului (de la o simplă doleanţă la un ordin direct); tonul sau intensitatea vocii; folosirea forţei fizice (tragerea unui copil din faţa unui camion în viteză). Şi totuşi, dacă nu apare un conflict, niciuna dintre aceste încercări de influenţare nu poate fi numită Metoda I, II sau III.

Încercările slabe de influenţare mai greu pot fi percepute de către elevi ca exerciţii de forţă. Însă ele nu sunt destul de influente în anumite circumstanţe. Dacă nu funcţionează, profesorul trebuie să fie pregătit ori să accepte un „nu" drept răspuns, ori să treacă la o formă de influenţare mai puternică.

În condiţii normale, tentativele de influenţare foarte puternice sunt, de obicei, percepute de către elevi ca ameninţări; a nu le respecta poate avea drept consecinţă pedeapsa. De obicei, reacţia afectivă a elevului va consta într-un resentiment puternic. Profesorul se află, în cele mai multe din cazuri, în situaţia de a plăti un preţ: fie elevul opune rezistenţă şi îi dă replica, fie se teme să admită, deschis, conflictul, ascunzând un resentiment mocnit, dar în creştere.

Sunt două situaţii când tentativele puternice de influenţare pot fi perfect acceptabile pentru elevi: (1) circumstanţe cu totul excepţionale şi (2) atunci când regulile seamănă cu cele care guvernează jocurile. „Circumstanţele excepţionale" sunt cele în care viteza reacţiei este esenţială („Nu sări acum", „Apleacă-ţi capul"); când pericolul este clar şi iminent („Nu aprinde chibritul, gazul este deschis") sau atunci când zgomotul şi debandada impun un mesaj puternic din partea profesorului.

Elevii pot accepta tentativele puternice de influenţare în timpul jocurilor sau în alte grupuri structurate într-un scop precis, ca atunci când profesorul de educaţie fizică spune: „Număraţi din patru-n patru!" sau dirijorul orchestrei strigă: „Alămurile, mai

tare!" În aceste condiții, probabil că tentativele de influențare nu provoacă niciun fel rezistență, indiferent cât de puternice sau vocale sunt. Problemele reale apar atunci când profesorii se comportă ca niște sergenți pe terenul de instrucție și încearcă insistent să-și influențeze elevii fără nicio justificare.

Atunci când conflictul *chiar apare* în urma unei tentative de influențare, în anumite circumstanțe recurgerea la Metoda I poate fi justificată dacă (1) există un pericol clar și iminent; (2) copilul nu înțelege justețea poziției voastre; sau (3) timpul presează („Coboară repede scările ca să nu pierzi autobuzul.").

În astfel de situații în care profesorii recurg la Metoda I, pentru că o consideră și necesară, și justificată, ei pot lua după aceea unele măsuri care să prevină alterarea relațiilor lor cu elevul. Ei îi pot (1) explica elevului de ce au recurs la Metoda I; (2) cere scuze; (3) asculta activ doleanțele elevului; (4) oferi o modalitate de revanșare acceptabilă; sau (5) iniția, împreună cu elevul, o planificare menită să evite situații similare în viitor.

Din experiența profesorilor care încearcă să implementeze Metoda III s-a constatat că, în general, recurgerea la Metoda I nu afectează serios relațiile cu elevii. Și totuși, Metoda I provoacă elevilor resentimente. În unele cazuri, recurgerea unui profesor la Metoda I se poate materializa în distrugerea relației, mai ales în cazul în care frustrarea nevoii elevului este destul de puternică. Acesta este, întotdeauna, riscul major al folosirii puterii.

CÂT ESTE DE IMPORTANT CA ELEVII ÎNȘIȘI SĂ ÎNVEȚE ASTFEL DE DEPRINDERI

Este important ca profesorii să folosească deprinderile dobândite la PG-PE în scopul creșterii timpului dedicat procesului de

predare–învățare. La fel de necesar însă este și ca elevii să învețe aceste deprinderi de comunicare și de rezolvare a conflictelor. Și copiii pot învăța să asculte activ, să transmită mesaje la persoana I și să aplice metoda „avantajului reciproc" pentru a da expresie nevoilor lor, pentru a-și asculta prietenii și pentru a-și rezolva conflictele dintre ei. Avem multe dovezi în acest sens pentru că, timp de treizeci de ani, instructorii noștri au predat aceste deprinderi zecilor de mii de elevi din întreaga lume participanți la Cursul de eficiență pentru tineri, la Cursul de rezolvare a conflictelor din școli sau la Atelierele de mediere. În ultimii ani, pe întreg teritoriul țării au apărut multe alte cursuri de mediere colegială, de rezolvare a conflictelor și de conviețuire. Există din ce în ce mai multe dovezi că astfel de cursuri sunt tot mai eficiente în dezvoltarea stimei de sine la copii; în îmbunătățirea relațiilor lor cu colegii, cu profesorii și cu părinții; în prevenirea neînțelegerilor, a certurilor, a scandalurilor și a violenței.

În loc de directori adjuncți și de diriginți care să se ocupe de conflictele dintre elevi, care să-și asume responsabilitatea de a decide cine are dreptate și cine greșește și care să hotărască, în consecință, asupra unei pedepse, elevii înșiși își asumă responsabilitatea rezolvării conflictelor ce apar între ei.

După ce învață deprinderile și li se conferă responsabilitatea de a-și rezolva propriile dispute, elevii își dau seama de diferența dintre a coopera și a colabora, pe de-o parte, și a te retrage, a te însingura, a evita realitatea sau a recurge la violență, pe de altă parte. Ei devin conștienți de valoarea înțelegerii mutuale, în comparație cu impunerea propriei voințe sau a spiritului revanșard. Mai mult, rezolvarea se dovedește a fi mult mai durabilă tocmai datorită faptului că elevii au participat la identificarea propriilor lor soluții. Vă amintiți de principiul participației?

Chiar mai important este faptul că, odată învățate, aceste deprinderi pot fi folosite de către elevi pe tot parcursul vieții, în toate relațiile lor prezente și viitoare. Iată ce ne-a declarat un

participant la curs, elev de gimnaziu din Encinitas, California: „Deprinderea abilităților de comunicare și de rezolvare a conflictelor îmi va folosi toată viața. Acest lucru m-a ajutat să văd cât de mult poate să facă o persoană pentru altcineva".

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 10
Când valorile școlii intră în conflict

Unele conflicte dintre profesori și elevi nu pot fi rezolvate cu succes folosind Metoda III.

Noi le cerem profesorilor să înțeleagă și această limitare, pentru că, în momentul în care au achiziționat deprinderile ce le permit implementarea Metodei III, ei au sentimentul că au depășit cel mai greu obstacol. Simt ușurarea și satisfacția de a fi realizat un obiectiv major. Și se gândesc: „În sfârșit, acum pot să mă îngrijesc de sarcinile mele de profesor. Am scăpat de responsabilitatea unor probleme care, de drept, aparțin elevilor; am învățat cum să comunic de așa manieră încât elevii să fie mult mai motivați să mă ajute ori de câte ori am o problemă; am învățat cum să previn sau să elimin multe probleme și conflicte prin simpla schimbare a mediului și prin structurarea timpului; și știu cum să rezolv conflictele, așa încât să vin atât în întâmpinarea nevoilor mele, cât și ale elevilor, fără să fiu nevoit să recurg la forță".

Dar, spre marea lor uimire, profesorii se confruntă și cu o serie de conflicte care par de nerezolvat, fie și prin aplicarea celor mai recent dobândite metode și abilități bazate pe renunțarea la forță. Astfel de conflicte apar în școli în jurul unor probleme care implică valori, credințe, preferințe, gusturi individuale, stiluri de viață și convingeri nutrite de participanții la viața școlii. O mostră foarte redusă de astfel de probleme ar include:

Lungimea părului băieților
Lungimea fustei fetelor
Alte coduri și standarde ale coafurii
Consumul de droguri
Aspectul îngrijit, curățenia, ținuta vestimentară
Limbajul adecvat
Politețea, bunele maniere
Comportamentul etic sau moral
Justiția
Cinstea
Alegerea anturajului
Patriotismul
Religia
Comportamentul sexual

De cele mai multe ori, oamenii nu doresc să negocieze nimic legat de aceste probleme; valorile și credințele lor nu pot face obiectul unor tentative de modificare și nici al rezolvării problemelor prin găsirea unei soluții mutual acceptabile.

Foarte mulți profesori declară că ei preferă să nu intre pe teritoriul valorilor elevilor lor, decât în situația în care aceste valori se găsesc în relație directă cu procesul educațional. Ei spun că preferă să lase aceste probleme pe seama familiei, a bisericii sau a altor factori educativi. O atitudine foarte frecvent exprimată este: „Predarea materiei mele este destul de dificilă și fără abordarea problemelor de vestimentație sau comportament sexual".

Din nefericire, conflictele legate de valori nu pot fi nici evitate și nici negate. Dacă profesorii încearcă să le evite, ele de obicei se agravează, nu se ameliorează — devin mai iritante, și nu viceversa. Când, între profesori și elevi, se ivesc diferențe de abordare în privința valorilor, *ceva* trebuie făcut. Primul pas este recunoașterea acestor conflicte ca pe niște conflicte valorice sau ca pe „o coliziune de valori", un termen pe care noi îl preferăm. Profesorii ar

trebui să fie capabili să facă diferența între aceste conflicte și cele dintre de nevoi discutate în capitolele 7, 8 și 9.

CUM IDENTIFICĂM O COLIZIUNE DE VALORI

Problemele și conflictele legate de valori sunt cele care rămân la baza Ferestrei Comportamentale după ce toate celelalte au fost analizate. Nu este greu de spus care sunt acestea. Sunt exact cele care vă fac să vă scărpinați în cap ca să găsiți un „efect tangibil și concret" pe care să-l încorporați în mesajul vostru la persoana I pentru a vă convinge elevul că purtarea sa are consecințe *reale* pentru voi — adică vă afectează direct nevoile, drepturile și viața. Știți că vă aflați într-o situație de coliziune a valorilor atunci când vă confruntați cu un elev pe tema comportamentului său, iar el se uită la voi surprins și șocat de parcă tocmai ați fi căzut dintr-un copac sau ați fi ieșit dintr-o navă extraterestră.

Mai puteți spune cu certitudine că ați atins „zona valorilor" dacă elevul sugerează (fie și prin limbajul trupului) că ar trebui s-o lăsați mai moale, să-l lăsați în pace, să nu-l mai dojeniți. Sau, s-ar putea ca el să înceapă să replice judecăților voastre de valoare prin judecăți de valoare care *vi* se adresează! Știți că vă aflați în situația de „coliziune a valorilor" atunci când abia vă stăpâniți impulsul de a spune, ca să vă răcoriți: „Să le ia dracu' de mesaje la persoana I! Nu ești decât un *vagabond* murdar, care pute îngrozitor!" sau oricare altă expresie jignitoare.

Trebuie să ne întoarcem la Fereastra Comportamentală și să identificăm zona valorilor în coliziune. Figura 10-1 ne arată cum granița acceptabilității poate fi împinsă în jos folosind mesaje la persoana I, modificări ale mediului și Metoda III. Aceste abilități fac să crească dimensiunea Zonei de Predare–Învățare și să descrească

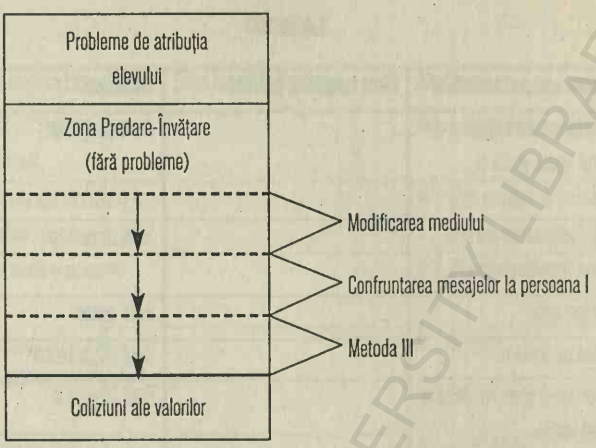

Figura 10-1.

zona Comportamentului Inacceptabil. Tot ceea ce rămâne sunt conflicte legate de valori.

DE CE MESAJELE LA PERSOANA I FUNCȚIONEAZĂ RAR ÎN REZOLVAREA COLIZIUNILOR VALORICE

Mesajele la persoana I nu sunt foarte eficiente în a influența un elev să-și modifice comportamentul bazat pe o foarte puternică valoare sau credință. De ce s-ar schimba? El nu este convins că purtarea lui vă afectează tangibil și concret. Este aproape imposibil să construiți un mesaj la persoana I în trei părți atunci când valorile cuiva sunt diferite de ale voastre; veți avea probleme cu a doua componentă, *efectul tangibil și concret* asupra voastră. Încercați acest lucru pentru situațiile reliefate de Tabelul 10-1. Priviți

Tabelul 10-1

Descrierea comportamentului	Efect tangibil și concret	Sentiment
Când vii la școală îmbrăcat cu puloverul acela vechi și murdar...		Sunt dezgustat
Când îți îndeplinești sarcina fără nicio tragere de inimă...		Sunt dezamăgit
Când înjuri așa...		Sunt șocat
Când văd că fumezi...		Sunt impacientat
Când văd că-ți pierzi vremea în anturajul acela...		Sunt îngrijorat

cât de greu este să prezentați un efect tangibil și concret pe care elevul să-l ia în considerare.

Acum, de dragul comparației, încercați să completați componenta „tangibil și concret" a mesajului la persoana I în Tabelul 10-2, unde există o mai mare probabilitate ca purtările elevului să producă un efect tangibil și concret asupra voastră.

N-a fost mult mai ușor să prezentați efectele tangibile asupra voastră? Dacă cineva *v*-ar confrunta cu un mesaj de genul: „Când îmi iei cărți de pe birou fără să-mi spui, pierd o grămadă de timp căutându-le și acest lucru mă deranjează și mă supără", n-ați fi mult mai hotărât ca pe viitor să schimbați ceva în comportamentul vostru? Acum comparați aceasta cu motivația de schimbare a celui ce primește mesajele din Tabelul 10-1. Vedeți diferența? Rareori oamenii sunt motivați să-și modifice comportamentul dacă nu sunt absolut convinși că deranjează pe alții într-un mod foarte concret.

Dacă este foarte puțin probabil ca mesajele la persoana I să convingă un elev să-și modifice o valoare sau un comportament bazat pe o valoare, asta nu înseamnă că profesorul nu trebuie să

Tabelul 10-2

Descrierea comportamentului	Efect tangibil şi concret	Sentiment
Dacă-mi iei cărţi de pe birou fără să-mi spui...		Mă simt deranjat şi supărat
Când mă întrerupi din discuţia cu aceşti elevi...		Mă simt supărat şi neliniştit
Dacă tu iei toată vopseaua roşie...		Mă simt frustrat
Când îmi găsesc CD-urile lăsate pe unde se pot zgâria uşor...		Îmi fac griji
Când laşi substanţele împrăştiate pe toată masa...		Mă simt frustrat

încerce mesajele la persoana I. S-ar putea să funcţioneze. De asemenea, ele ar putea un efect pozitiv asupra relaţiei profesor–elev.

Un „mesaj de autodezvăluire" (un mesaj la persoana I fără partea referitoare la tangibil şi concret) îi permite, cel puţin, elevului să vă cunoască poziţia.

Să presupunem că un elev pierde timp preţios, timp pe care şi l-ar putea dedica unei sarcini anume. Aţi putea atunci să-i împărtăşiţi ce credeţi despre acest comportament, deschizându-vă sufletul aşa încât sentimentele voastre să nu constituie o surpriză mai târziu. Aţi putea spune: „Când văd cum îţi pierzi timpul privind pe fereastră, mă gândesc cu îngrijorare c-ai putea să rămâi în urmă cu ceea ce ai de făcut". În mod evident, aici nu este vorba despre niciun efect tangibil asupra voastră. Însă acest gen de mesaj îi transmite (1) că sunteţi conştient de ceea ce vi se pare a fi o problemă; (2) că vă preocupă îndeajuns ca să faceţi un comentariu despre asta; (3) că nu vă luaţi de elev şi nici nu-l dojeniţi — pur şi

simplu îi împărtășiți un sentiment; și (4) că elevul are tot timpul ușa deschisă să vină la voi și să discutați.

La fel ca în cazul oricărui alt mesaj la persoana I, *trebuie* ca în acel moment să treceți în registrul Ascultării Active, pentru a-i permite elevului să-și controleze propria-i reacție în confruntarea cu voi („Sunt prea amărât ca să am chef de treabă" sau „Eu de fapt meditam la ce am de făcut — de unde să încep").

Mesajele de „autodezvăluire", câteodată, determină schimbarea comportamentului elevilor, dar nu mizați pe acest fapt. Să nu fiți surprinși dacă ei continuă să se comporte la fel de revoltător. Și, orice-ați face, *nu trimiteți un al doilea mesaj la persoana I!* Trebuie să plecați de la premisa că elevul l-a auzit pe primul. Odată ce v-ați deschis sufletul, orice altă dezvăluire devine inutilă și este, de obicei, primită de elev ca tentativă de cicălire și dojană.

DE CE NU PREA FUNCȚIONEAZĂ METODA III ÎN REZOLVAREA COLIZIUNILOR VALORICE

Într-un conflict de valori, elevii sunt doar arareori de acord să colaboreze cu voi la rezolvarea problemei și asta pentru același motiv pentru care vă resping mesajul la persoana I: ei nu cred că purtarea lor chiar vă poate cauza necazuri și suferințe *reale*. Ei refuză să colaboreze la rezolvarea conflictului pentru că *ei nu recunosc existența unui conflict*. Elevii refuză pur și simplu un proces de negociere — ce să negociem?

Din această cauză, Metoda III este mai totdeauna ineficientă: elevii se opun rezolvării unor probleme despre care ei cred că există doar în imaginația voastră sau despre care ei cred că nu sunt problema voastră.

Din acest punct de vedere situația nu se schimbă nici cu adulții. *Voi* ați accepta să negociați cu cineva dreptul de a vă alege

prietenii? V-ați dori să folosiți Metoda III cu un prieten foarte bun și să rezolvați un conflict legat de stilul vostru vestimentar, gusturile muzicale sau decorarea propriei locuințe? Dacă vă spune un prieten că nu este de acord cu biserica la care mergeți, ați fi dispuși să negociați o posibilă convertire? Indubitabil, răspunsul este similar cu cel pe care-l dau elevii profesorilor care ar vrea ca *ei* (elevii) să-și negocieze valorile: „Poate în altă viață!"

Atunci când profesorii încep să înțeleagă și să accepte, în acest caz, ineficiența mesajelor la persoana I și a Metodei III, sunt intrigați și încurcați. Iată cum s-a exprimat unul dintre ei:

> Bine, dar eu ce mă fac? Spuneți că nu mă pot baza pe mesaje la persoana I sau pe Metoda III ca să încerc să rezolv această coliziune valorică, dar, pentru Dumnezeu, comportamentul se află în continuare „sub standardele mele" — pur și simplu nu pot accepta atâtea tatuaje pe trupul Amandei.

DE CE METODA I ESTE INEFICIENTĂ ÎN REZOLVAREA COLIZIUNILOR VALORICE

Atunci când persoane care ocupă poziții de autoritate intră în conflicte valorice cu cei tineri, reacția lor obișnuită și aproape universală este aceea de a recurge la puterea cu care sunt îndrituiți. Politicienii, mai ales în campaniile electorale, deplâng „permisivitatea" și se declară zgomotos în favoarea unor măsuri care să instaureze „legea și ordinea" împotriva tineretului rebel. Majoritatea tipurilor de comportament contestabil se încadrează în zona coliziunii valorice.

Profesorii, la rândul lor, sunt tentați să recurgă la „lege și ordine" — la tehnici punitive, de mână forte, aferente Metodei I — pentru a încerca să rezolve grave conflicte valorice cu elevii.

Cu cât mai deplasat li se pare a fi comportamentul, cu atât mai mare este și tentația de a „instaura legea", de a recurge la severitate.

Și cum funcționează o astfel de abordare? Din nefericire, foarte ineficient. Indiferent de disperarea cu care profesorii își doresc puterea, sau de modul cum camuflează această dorință, de obicei, rezultatele sunt dezastruoase.

Există dovezi clare că *cel mai periculos* recurs la Metoda I acoperă zona valorilor. Valorile implică drepturi civile, drepturi personale, dreptul individului de a alege, idealuri personale și acțiunea independentă. Iată de ce coerciția în zona coliziunii valorice este întâmpinată cu rezistență. De-a lungul veacurilor, oamenii și-au sacrificat viețile pentru drepturile și idealurile lor. Revoluția americană a fost, esențialmente, un război pentru idealuri și valori. După câștigarea acestui război, patrioții americani au avut grijă să consemneze multe din aceste drepturi în Constituție, în special în Declarația Drepturilor Omului.

Și elevii pot deveni revoluționari — luptând împotriva profesorilor și a altor categorii de adulți care le neagă drepturile sau care încearcă să le restricționeze libertatea de a gândi și libertatea de credință. Unii tineri studioși chiar au murit pentru cauza apărării convingerilor lor.

În vreme ce aplicarea Metodei I pare un lucru firesc pentru profesorii care încearcă să rezolve conflicte valorice, noi susținem cu tărie că forța nu trebuie folosită *niciodată* pentru a impune elevilor valorile adulților. Lăsând la o parte, pentru moment, problemele etice sau de legislație, recurgerea la forță este modalitatea cea mai ineficientă din toate tipurile de abordare a conflictelor valorice, în principal din cauza intensității opoziției elevilor (opoziție activă și pasivă).

După atâtea lungi și intense lupte cu tinerii pentru putere, educatorii și părinții ar fi trebuit să înțeleagă că Metoda I nu constituie calea succesului în conflictele valorice cu copiii. Chiar și atunci când exercițiul puterii forțează o schimbare de comportament (elevul renunță la inelul din nas, de exemplu), valorile

tinerilor rămân neschimbate. Un tânăr nu adoptă valoarea adultului prin impunere. De fapt, cel care pierde într-o luptă pentru putere, de obicei, își întărește credința în valorile proprii și jură să se răzbune sau hotărăște să reziste și mai înverșunat pe viitor. Mult mai semnificativ, cel care pierde îl urăște pe învingător, iar relația dintre ei se deteriorează sau, probabil, se distruge de-a dreptul.

DE CE ESTE METODA II INEFICIENTĂ ÎN REZOLVAREA COLIZIUNILOR VALORICE

O altă alegere la dispoziția profesorilor este Metoda II — ignorarea comportamentului, cedarea, lipsa de reacție, acordarea permisiunii de a continua ceea ce este de neacceptat și apoi încercarea de a acționa ca și cum totul ar fi acceptabil.

În vreme ce această metodă lasă elevilor libertatea de „a-și face treaba lor", profesorii plătesc un preț uriaș pentru lipsa de loialitate față de *propriile* valori, față de *propriile* personalități. Prețul pe care îl plătesc este acela că se simt niște perdanți. Profesorii permisivi se găsesc în situația de a detesta elevii, de a se organiza împotriva lor, de a bate în retragere, de a încerca o scăpare prin „mimarea bolii" sau prin transferul la o altă școală unde există, cel puțin la nivelul speranțelor, elevi care știu să se îmbrace, să vorbească și să se coafeze „adecvat". Iar unii profesori se lasă de meserie pur și simplu.

A pretinde că accepți un comportament care nu-ți place sau a te face că nu vezi sunt demersuri cu șanse foarte mici să rezolve o coliziune de valori. Mai întâi, profesorii nu-și pot ascunde trăirile în fața elevilor. Dacă o profesoară se preface, de exemplu, că acceptă înjurăturile care, de fapt, o oripilează, expresia feței sau limbajul trupului, în mod inevitabil, o vor da de gol.

Nu vi s-a întâmplat niciodată să spuneți sau să faceți ceva la care interlocutorul să se crispeze și să zâmbească în același timp? Care din aceste reacții constituie mesajul *adevărat*? Nu cumva crisparea este semn clar al faptului că zâmbetul e de camuflaj, o mască menită să ascundă trăirea adevărată?

Elevii descifrează acest gen de indicii cu o acuratețe infailibilă, așa că, dacă adulții încearcă să-și ascundă sentimentele lor reale, în ochii tinerilor devin caractere false, manipulante, nedemne de încredere. Acesta este încă un motiv pentru care profesorii trebuie să trimită mesaje sincere, chiar dacă nici acestea nu garantează modificarea comportamentului elevilor. Elevii preferă un profesor onest, chiar dacă sinceritatea aceasta, câteodată, îi transformă serios.

Decât să zâmbiți și să pretindeți că nu vă deranjează când un elev pronunță un cuvânt obscen, încercați să transmiteți un mesaj la persoana I de mare sinceritate: „Când pronunți cuvântul acela, mă calcă pe nervi și mă simt ofensat. Mi se-ntâmplă asta din reflex, n-am ce să fac". Asta nu înseamnă că reclamați vreun prejudiciu în adevăratul sens al cuvântului, însă elevul are, cel puțin, posibilitatea să hotărască dacă vrea să continue să se comporte într-un mod despre care știe că vă ofensează. Desigur că nu s-ar mai găsi confruntat cu această decizie dacă mesajul vostru ar fi un zâmbet sau orice alt fel de falsă acceptare.

CUM SE REZOLVĂ COLIZIUNILE VALORICE

Acum că știm deja ce *nu* funcționează atunci când profesorii și elevii intră în conflicte valorice, există oare ceva care chiar *funcționează* în astfel de situații? Sunt profesorii condamnați să se resemneze cu traiul cotidian alături de niște străini din punctul de vedere al credințelor, de niște tineri ale căror cuvinte și acțiuni

le ofensează sensibilitățile și intră în coliziune cu tot ceea ce ei consideră corect și potrivit? Sunt profesorii obligați să accepte realitatea muncii într-un mediu în care o generație intră constant în conflict — generat de valori și convingeri — cu o alta? Există oare modalități eficiente de reducere a impactului coliziunii valorice așa încât profesorii să continue să predea, iar elevii să poată beneficia la maximum de cunoștințele și de experiența profesorilor?

În ultima parte a acestui capitol vă oferim principii și metode care pot reduce semnificativ frecvența unor coliziuni valorice tulburătoare și distructive.

CUM SĂ DEVII UN CONSILIER EFICIENT

Trebuie să fie foarte clar încă de la început: noi considerăm că profesorii nu au doar *dreptul*, ci și *obligația* de a opera în zona valorilor, credințelor și convingerilor personale. Am menționat deja inutilitatea ignorării diferențelor și conflictelor de valoare. Am atenționat în privința falsei acceptări și a posturii martirului. Și am încercat să discreditățm strategia cedării sau a renunțării — a-l lăsa pe elev să câștige în dauna nevoilor nesatisfăcute ale profesorului (Metoda II).

De asemenea, am adus argumente foarte solide împotriva tendinței profesorilor de a recurge la forță și autoritate pentru a-și impune valorile și credințele — un demers cel puțin periculos.

Le oferim acum profesorilor o sugestie constructivă: *puteți deveni consultanți eficienți* ai elevilor voștri în chestiuni legate de valori. Dar, a fi consultant *eficient* se poate dovedi a fi mai greu și poate reclama mai multe aptitudini decât ați crede.

Mai întâi, un consultant trebuie să fie angajat de o persoană (sau de un grup ori o organizație) în situația în care persoana respectivă nu este mulțumită cu modul în care explorează sau dorește să exploreze posibilitatea schimbării. Deci, un consultant

este în realitate un „agent al schimbării" angajat de către cineva. În general, el este privit ca o autoritate („autoritatea C": are cunoştinţe, experienţă şi expertiză) de către cel care îl angajează. Prin urmare, un consultant îşi începe relaţia cu clientul său având un „credit" considerabil. Chiar după un astfel de început, mulţi consultanţi eşuează în efortul de a-şi schimba clienţii. Dar consultanţii eficienţi rareori dau greş. Iată de ce.

Consultantul eficient lucrează după patru reguli de bază:

1. El nu demarează tentativa de a-şi schimba clientul până nu se asigură *că a fost angajat.*
2. El vine *bine pregătit* cu fapte, informaţii şi date.
3. El îşi *împărtăşeşte expertiza* succint, în rezumat şi doar o dată — el nu cicăleşte.
4. El *lasă clientului responsabilitatea* acceptării eforturilor consultantului de a produce schimbarea.

Profesorii îşi pot spori eficienţa în calitate de consultanţi (sau de agenţi ai schimbării) prin aplicarea, în clasă, a celor patru principii de mai sus.

Cum să facem ca elevii să ne „angajeze"? Dacă nu cumva şi-au distrus deja relaţia cu elevii, cei mai mulţi profesori sunt percepuţi de către elevi ca persoane cu expertiză, înţelepciune, experienţă, cunoştinţe şi abilităţi mai multe şi mai valoroase decât în realitate. Cu alte cuvinte, profesorii, invariabil, au o mai mare „statură psihologică" în ochii elevilor. Iată de ce, de obicei, sunt solicitaţi — dar nu totdeauna.

Cum poate un profesor să-şi „vândă" serviciile de consultant? Făcând exact ceea ce fac consultanţii eficienţi: o prezentare a ceea ce au de oferit şi a modului cum ar putea beneficia elevii de ofertă în diferitele probleme pe care le-ar putea avea. O prezentare comercială eficientă nu se poate îndepărta foarte tare de următorul model (prezentăm o variantă prescurtată):

Am primit mesaje care conduc spre ideea că aveți ceva probleme (sau preocupări, confuzii, dificultăți) cu adulții care vă agasează în privința vestimentației (sau a drogurilor, înjurăturilor, sexului)...

Am citit și am meditat mult la problema aceasta (sau am niște idei, niște gânduri, niște soluții) și cred că le veți găsi folositoare...

Mi-ar plăcea să am ocazia să vă împărtășesc ideile mele și să obțin reacțiile voastre...

N-ați vrea să fixăm o perioadă care să ne convină, și mie, și vouă, să zicem o oră la care să ne întâlnim, să vedem dacă ideile mele vă interesează în vreun fel?

Această „propunere de întrevedere scurtă" (sau variantele ei) funcționează de obicei, pentru că nu transmite *nicio evaluare negativă* a elevilor (clienți potențiali); ea *nu vă supraevaluează serviciile*; ea doar face apel la un *mic angajament* din partea elevilor. Țineți bine minte, până nu obțineți „slujba", nu oferiți consultanță.

Cum să fim bine pregătiți. Adesea, elevii îi concediază imediat pe profesori dacă aceștia nu-și fac bine temele. Este cazul celor care încearcă să ofere consultații pe anumite teme și probleme fără a face ceea constituie o cerință imperioasă pentru orice consultant eficient — o cercetare minuțioasă și o analiză atentă.

În funcție de tipul de problemă pentru care vă oferiți serviciile de consultanță, acest lucru ar putea să însemne: parcurgerea bibliografiei; obținerea de informații de pe internet, obținerea de date prin metoda interviului; pregătirea unor grafice; selectarea filmului adecvat; organizarea sistematică a experiențelor voastre personale; pregătirea unei casete; schițarea ideilor; redactarea unei expuneri de principii; familiarizarea cu ambele laturi ale problemei; o demonstrație pe viu printr-un exercițiu cu participarea grupului ș.a.m.d. Sunt nelimitate posibilitățile de a vă pregăti bine, dar, în primul rând, trebuie să fiți bine utilați pentru a vă impune ca potențial agent de sprijin sau consultant expert.

Împărtășiți-vă ideile o singură dată; nu vă cicăliți clientul. Această regulă este încălcată de mulți profesori care, în zelul lor de a transforma elevul (sau, mai bine spus, de a reforma elevul), transmit un adevărat puhoi de mesaje pe care elevii le percep ca pe niște predici, discursuri, încercări de convingere, spălări de creier, agresiuni și dojeniri. Nimic nu-i deconectează pe elevi mai repede decât dojana și predica. Pe de altă parte, un consultant eficient *își „împărtășește"* expertiza (și am ales termenul intenționat). Un alt termen care s-ar potrivi foarte bine aici este acela de *ofertă*.

Pentru a aplica acest principiu, profesorii vor trebui să apeleze frecvent la aptitudinile lor de Ascultare Activă. Tentativele de a-i schimba pe alții (fie și prin *oferta* de idei noi, de fapte și de soluții noi), aproape fără excepție, provoacă rezistență și atitudine defensivă. Rareori clienții se lasă convinși de ceva nou fără a-și apăra mai vechiul ansamblu de credințe sau modelele de comportament. La fel se întâmplă și cu elevii. Ei vă vor contrazice ideile, își vor apăra cu cerbicie propriile idei. Cel mai valoros instrument în această situație este *schimbarea de macaz* spre Ascultarea Activă:

„Credeți că această idee este nepotrivită."
„Nu se potrivește cu ceea ce trăiți voi."
„Vă vine greu să credeți asta."
„Chestia asta nu are sens pentru voi."
„Aveți rezerve puternice cu privire la sugestia mea."

Un consultant eficient trebuie să *simtă rezistența și atitudinea defensivă* în faza lor incipientă și atunci trebuie *să demonstreze o capacitate de acceptare* a sentimentelor clientului.

Lăsați responsabilitatea în seama elevilor. Un profesor-consultant eficient trebuie să aibă viu în memorie un principiu pe care l-am prezentat mai devreme — acela *legat de atribuirea problemei.* Cui îi aparține problema? Dacă acționați drept consultant, atunci problema îi aparține clientului vostru (elevului): voi i-ați prezentat

un nou mod de a se comporta sau de a gândi, iar sfatul consultantului — elementul de noutate — devine sursa unor probleme pentru elev. Se simte provocat, tulburat, cu echilibrul afectat, pentru că valorile la care a ținut atât i-au fost amenințate.

Profesorii care au sentimentul că ei pur și simplu *trebuie* să impună elevilor idei, valori sau modele comportamentale și care cred că, dacă nu reușesc asta, au eșuat în misiunea lor de dascăli încalcă acest principiu important și, în cele din urmă, sunt „concediați" de către clienții lor. Iată cum își exprimă elevii, de obicei, trăirile:

„Frate, tipul ăsta chiar nu știe să se dea bătut."
„Chiar că are o problemă în privința țoalelor."
„Iar începe — înapoi la predică!"
„E viața mea, nu-i a lui!"
„Ia mai scutiți-mă — știu deja la ce vă gândiți."

Unii profesori observă imediat că aceste principii de consultanță eficientă pot fi aplicate și sarcinilor lor didactice obișnuite. Mai mult, *regulile care se aplică în procesul de consultanță sunt repere excelente pentru un proces didactic de valoare.* Cei mai buni profesori sunt, mai întâi, „angajați" de elevi ca să le predea un anume obiect. Atunci ei se pregătesc riguros, asigurându-se de faptul că predau tot timpul ceva interesant și incitant, nu ceva ce elevii știu deja. Ei nu repetă nimic, decât în cazul în care cineva zice: „Stați, eu n-am înțeles asta! Mai arătați-mi o dată".

În sfârșit, profesorii remarcabili înțeleg faptul că învățatul este responsabilitatea elevului, așa că pun în practică ceea ce Kahlil Gibran susține atât de frumos în cartea sa intitulată *Profetul*[23]:

> Atunci un dascăl îl rugă: „Vorbește-ne despre Învățătură".
> Și el începu:

[23] Kahlil Gibran, *Profetul*, Editura Mix, Cristian (județul Brașov), 2000.

„Niciun om nu poate să vă descopere nimic, afară numai de ceea ce zace pe jumătate adormit în zorii conştiinţei voastre

Învăţătorul care păşeşte în umbra templului, printre discipoli, nu dăruie acestora din înţelepciunea-i, cât mai degrabă din dragostea şi din credinţa sa.

Dacă este cu adevărat învăţat, el nu-i îndeamnă să intre în casa înţelepciunii sale, ci mai degrabă-i aduce pe fiecare în parte în pragul propriei sale înţelepciuni.

Astronomul vă poate vorbi de înţelegerea sa asupra spaţiului, dar nu va putea să vă dea înţelegerea care-i numai a sa.

Muzicianul poate cânta pentru voi din ritmul care există pretutindeni în spaţiu, dar el nu poate da auzul cuprinzător de ritmuri şi nici vocea care să-i fie ecou.

Iar cel priceput în ştiinţa cifrelor vă poate vorbi despre domeniul măsurii şi greutăţii, dar nu vă poate conduce acolo.

Fiindcă viziunea unui om nu poate împrumuta aripile altui semen al său...

OFERIŢI UN MODEL DEMN DE PREŢUIREA VOASTRĂ

O a doua cale de abordare a problemelor valorice este crearea unui model al comportamentului pe care doriţi să-l impuneţi. Pentru a verifica eficienţa acestei metode, mai verificaţi-vă o dată propriul sistem de valori. Vedeţi câte dintre valorile voastre au fost adoptate (intacte câteodată) de la indivizi pe care i-aţi admirat. Cine v-au fost modelele? Aţi adoptat valori de la oamenii importanţi din viaţa voastră? Au fost şi dascăli printre ei?

Cel mai mare obstacol în procesul prin care profesorii devin modele este dublul standard încetăţenit în multe şcoli. „Fă ceea ce-ţi spun eu, nu ceea ce fac eu" nu constituie o modalitate foarte eficientă de inculcare a valorilor. Îi învaţă pe elevi o valoare, dar nu cea la care se gândeşte toată lumea de obicei. Îi învaţă pe elevi că dacă eşti destul de puternic, poţi să-i determini pe alţii să respecte reguli pe care tu poţi să nu le respecţi; că rangul îţi oferă, într-adevăr, privilegii; că dublul standard e normal.

Pe lângă propriile modele, mai verificați o dată modelele „oficiale" oferite de școala unde activați. Există vreo formă de discriminare a grupurilor — de profesori, de elevi, de tineri, de bătrâni, de bărbați, de femei — în școala unde lucrați? Permit regulile din școala voastră adulților tipuri de comportament interzis nonadulților? Au adulții voie să-i lovească pe elevi (pedepse corporale) atât timp cât elevii nu au voie să se lovească între ei, ca să nu mai vorbim de faptul că ei nu-i pot „pedepsi" corporal pe adulți?

Există în școala voastră diferențe între toaletele profesorilor și cele ale elevilor? Dar între cele ale profesorilor și cele ale personalului administrativ? Beneficiază profesorii de un meniu diferit la cantina școlii? Au profesorii voie să mănânce la catedră în timp ce elevii nu au voie să intre cu mâncare în sala de clasă?

Dacă aceste lucruri există, ce valori i se oferă drept model? Corespund ele scopului și obiectivelor școlii? De obicei, astfel de enunțuri conțin importante obiective valorice. Corespunde practica obiectivelor enunțate? Dacă nu, de ce? Nimic nu-i înfurie pe elevi mai tare decât ipocrizia adulților — care, public, proclamă un anumit set de valori, dar în practica de zi cu zi aplică un altul, mai ales în situația în care valorile *reale* încadrează elevii într-o castă la nivelul cel mai de jos.

Dar voi? Aveți și voi un standard dublu? Dacă da, înseamnă că îl promovați drept model „oficial". Dacă apreciați cinstea ca valoare, atunci fiți cinstiți cu elevii voștri. Dacă aspectul îngrijit este una dintre valorile voastre, atunci fiți îngrijiți în vestimentație și maniere. Dacă admirați promptitudinea, fiți punctuali. Dacă printre valorile voastre se numără principiile democratice, nu fiți autocratici. Dacă sunteți adepții fascismului și ai principiului conform căruia supraviețuiește doar cel mai puternic, atunci nu încercați să predicați democrația și umanitarismul.

Gândiți-vă puțin la felul în care au funcționat modelele oferite de părinți și de profesori. În marea lor majoritate, elevii americani

sunt mai degrabă asemănători decât diferiți prin valorile lor — de fapt, foarte asemănători. Mulți profesori care au avut ocazia să lucreze în străinătate sau în programele de voluntariat stau mărturie pentru șocul cultural al întâlnirii cu un sistem de valori *complet* diferit. O modalitate obișnuită de a vă vedea elevii clasei este aceea de a-i privi, la modul global, ca fiind suficient de corespunzători. Diferențele dintre valorile voastre și ale lor sunt de-a dreptul minore, un procent foarte mic din totalul valorilor conținute de sistemul vostru. Probabil că nu există divergențe în cazul a 95% dintre ele. Cele 5% (sau mai puține) diferite nu merită să altereze relațiile, nu-i așa? Este mult mai indicat să se încerce, cu blândețe, influențarea elevilor în această zonă a diferențelor.

Secretul determinării elevilor să vă adopte modelele constă în menținerea unor relații foarte bune cu ei. Unul din marile avantaje ale PG-PE este acela că profesorii învață cum să construiască relații eficiente. În acest demers, ei oferă metodele PG-PE drept model. A oferi drept model Metoda III este o acțiune infinit mai eficientă decât o prelegere despre procesul democratic. Transmiterea zilnică de mesaje la persoana I funcționează infinit mai bine decât predica referitoare la comportamentul deschis, cinstit și comunicativ.

De asemenea, orice predică tinde să devină model ea însăși, și asta explică de ce elevii știu să facă morală altora. Cam pe când ajung să aibă zece ani ei sunt capabili să țină discursuri impecabile despre tot felul de valori. Testați-i! Cereți-le să vorbească despre pericolele fumatului și ale consumului de alcool sau despre cum trebuie să refuze ademenirile unui străin. Să vedeți dacă nu se descurcă la fel de bine ca adulții pe care i-au tot auzit. De aceea, unul din motivele pentru care modelul oferit de anturaj este atât de influent este că acesta nu este oferit prin predică, ci, mai totdeauna, prin acțiune. Profesorii care doresc să intre în competiție cu presiunile anturajului în conturarea valorilor trebuie să țină cont de acest lucru. Acționați, nu discutați! Practicați, nu predicați!

Un avertisment legat de folosirea modelului ca mijloc de influenţare a tinerilor: *s-ar putea să nu funcţioneze.* Valorile se schimbă continuu. Căile vechi dispar; altele noi le iau locul. Dacă valoarea oferită drept model este învechită, indiferent cât de bine se face oferta, probabil că nu converteşte pe nimeni. Dar chiar şi atunci când elevii nu se convertesc, ei admiră şi respectă faptul că profesorul le-a împărtăşit sincer propria credinţă. Deci, chiar şi atunci când valoarea pe care profesorul vrea s-o transmită este respinsă, o altă valoare, la fel de importantă, câştigă adepţi — absenţa ipocriziei, apărarea, cu demnitate, a unui set de credinţe, chiar dacă sunt nepopulare şi respinse.

Un lucru îngrozitor legat de meseria de profesor este acela că oferirea modelelor nu poate fi evitată. Elevii sunt hiperconştienţi de tot ceea ce fac profesorii, de ce spun ei sau de cum se îmbracă. Ei încearcă să copieze mult mai mult decât cred mulţi dintre dascăli. Profesorii stau ca-n vitrină, zilnic, în faţa elevilor. Acţiunile lor, modelul pe care ei îl oferă au probabil un impact mult mai mare asupra elevilor decât tot ceea ce spun ei *vreodată.* Iată de ce „Fă ceea ce-ţi spun eu, nu ceea ce fac eu" nu constituie o metodă eficientă în inculcarea valorilor — sau în transmiterea oricărui alt lucru.

TRANSFORMAŢI-VĂ, DEVENIŢI MAI TOLERANŢI

Este mult mai uşor, pentru cei mai mulţi dintre profesori, să accepte metode noi de reformare a elevilor, sau de schimbare a atmosferei clasei, decât să facă efortul *de a se reforma ei înşişi.* Cu toate acestea, autotransformarea este *singura metodă asupra căreia profesorul deţine, singur, controlul.*

Ideea că profesorii se schimbă în scopul îmbunătăţirii relaţiei profesor–elev nu este nici pe departe atât de populară ca tentativa de a-i schimba pe elevi, aşa încât să se poată adapta mai bine la mediul propus de profesori şi de şcoală. A-i învăţa pe alţii, în

general, este o profesie menită să aibă grijă de creşterea şi dezvoltarea copiilor şi a tinerilor. Rareori se consideră că o astfel de activitate poate fi îmbunătăţită prin creşterea şi dezvoltarea *profesorului ca persoană.*

Totuşi, fiecare profesor este de acord că, în relaţiile sale cu alte categorii — soţie, prieten, coleg, director, rudă — există momente când trebuie să devină mult mai tolerant pentru a preveni conflicte serioase. O schimbare în atitudinea cuiva, o toleranţă puţin sporită faţă de ceilalţi sau o mai bună înţelegere a intenţiilor cuiva — acest gen de autotransformări (schimbări minore în cele mai multe cazuri) pot îmbunătăţi semnificativ relaţiile cu celălalt.

Profesorii care preferă să joace rolul figurii autoritare nu iau în considerare autotransformarea, deci eforturile lor se îndreaptă spre reformarea elevilor. În cazul în care aceasta dă greş, conflictul, în cele mai multe cazuri, este considerat „ireconciliabil", iar elevul este etichetat „incorigibil".

Autotransformarea nu este atât de dificilă sau de ameninţătoare pe cât le place profesorilor să creadă. Dascălii adesea se schimbă semnificativ pe parcursul PG-PE. Când le cerem să evalueze, printre multe alte lucruri, schimbări pe care le observă la ei înşişi şi care s-ar datora trainingului nostru, ei menţionează reacţii de genul:

Mai: flexibil, tolerant, realist, maleabil, eficient, răbdător, cald, drăgăstos, relaxat, implicat, binedispus.
Mai puţin: rigid, sever, tensionat, strict, dezamăgit, impersonal, furios, speriat, perfecţionist, robotizat, îmbufnat.

Unul din cele mai frecvente comentarii pe care le obţinem pe formularele de autoevaluare este: „Acum îmi place mai mult de mine". Noi ne gândim că şi elevilor lor le place mai mult de ei. Din investigaţiile noastre, putem trage concluzia că sunt toate şansele ca un profesor care se autoacceptă să ţină mai mult la elevii săi. O toleranţă de sine sporită reduce riscul coliziunilor valorice

pentru că profesorii devin mai îngăduitori și cu elevii care sunt adepții altor valori.

Știm deci că profesorii se pot transforma în sensul de a deveni mai toleranți cu elevii lor. Lectura acestei cărți sau participarea la PG-PE sunt doar două din căile prin care profesorii pot realiza acest lucru. Iată, în continuare, și alte căi deschise profesorilor care vor să se împace mai bine și cu ei înșiși, dar și cu elevii lor.

Cunoașterea copiilor. Citiți tot ce vă cade în mână despre copii, adolescenți, cultura tinerilor sau drepturile copiilor. Studiile și cercetările sprijină ideea că oamenii sunt ostili față de ceea ce ei nu înțeleg. Contrar dictonului „Familiaritatea prea mare dă naștere disprețului", înțelegerea unei culturi diferite sau a unei generații diferite sporește toleranța față de comportamentul și caracteristicile acesteia. Îndemnați-vă elevii să vă vorbească despre valorile și credințele lor — cum au ajuns să le nutrească, ce înseamnă ele pentru ei. Ascultarea Activă îi va încuraja să vă împărtășească sentimentele lor. Alegeți un elev cu care aveți conflicte de valoare și ascultați-l activ într-o întrevedere între patru ochi. Veți vedea că veți deveni mult mai tolerant cu acel elev după ce veți înțelege pe ce se bazează credințele și valorile sale.

Grupuri de dezvoltare personală. Pentru profesorii care vor să-și sporească gradul de înțelegere și de toleranță de sine, nu există cale mai bună decât participarea la una din formele existente de întâlniri de grup. Atenție însă: nu ezitați să părăsiți grupul dacă nu este exact experiența pe care v-o doriți sau dacă acest gen de experiență vă tulbură cumva.

Psihoterapie individuală sau de grup. Pentru mii de oameni, consultarea unui psihoterapeut acreditat a fost cea mai folositoare experiență din viața lor. Totuși, din nefericire, pentru mulți oameni, mai ales pentru profesori, a merge la psihoterapie este încă același lucru cu a fi bolnav mental sau „nebun". În realitate,

psihoterapia are mult mai puțin succes în cazuri de serioase tulburări mentale decât în cazul unor indivizi relativ sănătoși. Mulți terapeuți sunt de acord cu noi că psihoterapia este mult mai eficientă în cazul oamenilor care funcționează destul de bine, dar ar vrea să funcționeze chiar mai bine, în cazul celor care nu se găsesc în niciun fel de incapacitate, dar care vor să se înțeleagă pe sine mult mai profund, în cazul celor care au mult potențial și vor să-l valorifice.

Alegerea unui bun terapeut nu este o problemă ușoară. Ca în fiecare profesie, există terapeuți cu toate gradele de competență. Deci, înainte de a alege un terapeut, informați-vă foarte bine. Puteți lua în calcul recomandările unor prieteni, confidenți sau doctori. Dacă preferați un psiholog, atunci acesta ar trebui: să fie autorizat; să fie specializat în psihologia resurselor umane; să fie membru recunoscut al Colegiului Psihologilor. Cât îi privește pe psihiatrii competenți, aceștia sunt, de obicei, bine cunoscuți în lumea medicală, așa că cereți recomandări de la mai mulți medici. Iarăși, nu acceptați un terapeut profesionist în prezența căruia nu vă simțiți tocmai bine. Un „factor" eficient de vindecare, indiferent de orientarea sa teoretică, este acela care se prezintă ca un individ cald, tolerant și înțelegător — dar mai presus de toate, ca un *bun ascultător.*

Înțelegeți-vă propriile valori. Mulți oameni au avut ocazia să participe la ateliere de lămurire a propriilor valori. Scopul acestor ateliere este acela de a-i ajuta pe indivizi să înțeleagă mai bine ce prețuiesc ei pentru ca apoi să fie capabili să-și organizeze viețile conform unor principii mai clare, să facă doar lucrurile pe care le valorizează, să atingă doar țelurile pe care le nutresc, să acționeze mai consistent doar în domeniile în care cred și pe care le apreciază cel mai mult.

Acest gen de ateliere apelează la tehnici și metode specifice pentru ca oamenii să-și poată explicita valorile. Faceți o listă cu zece lucruri pe care v-ar plăcea cel mai mult să le faceți. Apoi faceți

o listă cu cele mai puternice credinţe ale voastre, lucruri pentru care aţi fi tot timpul gata să vă bateţi. Înşiruiţi elementele în ordine, de la cel mai important până la cel mai puţin important. Nu ezitaţi să vă rescrieţi sau să vă reordonaţi listele. Aţi putea să vă ridicaţi în picioare în faţa unui auditoriu şi să vă afirmaţi valorile citindu-le cu voce tare?

Întrebaţi-vă cum aţi ajuns să apreciaţi aceste activităţi şi credinţe. Sunt ele *întocmai* ceea ce preţuiţi şi credeţi, sau sunt lucruri pe care altcineva (un părinte) v-a convins (sau v-a forţat) să le credeţi? Descoperirea faptului că unele dintre valorile voastre nu se bazează pe propriile experienţe, ci sunt împrumutate de la persoane care reprezintă autoritatea, vă poate da libertatea de a le abandona pentru că pur şi simplu „nu vă reprezintă". Dacă un profesor îşi dă seama că stricteţea sa în privinţa ţinutei îngrijite şi a ordinii (sau a limbajului decent, a bunelor maniere ori a stilului vestimentar conservator) i-a fost impusă de către părinţi, există şanse ca această valoare să se modifice, iar el să devină mult mai tolerant cu aspectul nu tocmai îngrijit al elevilor şi cu dezordinea din clasă.

Este o adevărată revelaţie pentru unii oameni să descopere câte din valorile pe care le nutresc nu sunt, de fapt, valori proprii, mai ales în situaţia în care, de-a lungul timpului, au fost intoleranţi cu cei ce nu împărtăşesc aceste valori.

Întrebările următoare îi pot ajuta pe profesori să-şi clarifice problema adevăratelor lor valori:

„Am dreptul să-mi aleg propriile valori, independent de ceea ce cred părinţii mei (sau alţi oameni importanţi)?"

„Trebuie oare să mă conformez cu ce mi-au spus părinţii c-ar trebui să cred?"

„Ce mă împiedică să renunţ la oricare dintre valorile pe care am crezut că le îmbrăţişez şi să le păstrez pe cele la care ţin cu-adevărat?"

Ataşamentul faţă de propriile valori versus impunerea lor celorlalţi. Faptul că un profesor rămâne ataşat propriilor valori este un lucru de apreciat. Dar dacă el încearcă să impună şi celorlalţi aceste valori, este cu totul altceva. Puneţi-vă întrebarea: „Am eu oare acces exclusiv la adevărul în privinţa a ceea ce este bun sau rău, potrivit sau nepotrivit, moral sau imoral?"

Profesorii implicaţi în dispute permanente cu elevii pe tema valorilor sunt adesea persoane cu concepţii foarte pregnante şi foarte rigide referitoare la ce este corect şi ce este greşit pentru *toată lumea.* Cu cât profesorii sunt mai siguri că propriile lor valori şi credinţe sunt adevăruri universale, cu atât mai mare pare să fie nevoia lor de a le impune şi elevilor (dar şi altora). Rareori însă aceste eforturi sunt încununate de succes. Ele nu fac decât să genereze şi mai multe coliziuni valorice.

A învăţa de la elevi. Profesorii doritori să-şi asculte copiii sau să „intre în pielea lor" au descoperit că sunt influenţaţi de valorile şi credinţele lor. Observaţi influenţa tineretului asupra adulţilor când vine vorba despre gusturi în muzică, atitudini legate de drepturi civile pentru grupuri minoritare, conservarea şi poluarea mediului, stiluri alternative de viaţă, strădania de a face bani prin constrângere sau prin competiţie, alternative la căsătoria imediată şi multe alte astfel de alegeri. Adulţii *pot* învăţa din novatoarele valori ale tinerilor. *Încercaţi-le!* S-ar putea să descoperiţi că vi se potrivesc mai bine decât valorile voastre mai vechi.

Vă plac copiii? Toţi profesorii se pot întreba cu folos: „Îţi plac copiii sau doar anumite categorii de copii?", „Îţi plac fetele, dar nu şi băieţii (sau viceversa), copiii albi, dar nu şi cei de culoare, elevii pasivi, dar nu şi cei asertivi, atleţii, dar nu şi artiştii, copiii înstăriţi, dar nu şi cei proveniţi din familii sărace?"

Mai departe, puneţi-vă şi cea mai importantă şi mai penetrantă dintre întrebări: *„Oare de ce mi-o fi atât de greu să accept pe cineva care a hotărât să fie diferit de mine?"*

DESCOPERIȚI „SERENITATEA ACCEPTĂRII"

Dacă în relația voastră cu un elev ați încercat și ați dat greș în tentativa de a rezolva o coliziune valorică oferind consultanță eficientă, propunând diferite modele sau încercând să vă schimbați, acum aveți la îndemână o a patra posibilitate. Doar pe jumătate ironic, instructorii de la PG-PE le spun profesorilor deznădăjduiți: „Nu vă mai rămâne decât rugăciunea". Și apoi adaugă: „Iată o rugăciune scrisă de Reinhold Niebuhr pe care noi o considerăm foarte potrivită". Această celebră rugăciune, deși a devenit aproape un clișeu, reclamă exact calitățile de care noi credem că au nevoie toți profesorii.

> Dă-mi, Doamne, serenitatea de a accepta lucrurile
> Pe care nu le pot schimba, curajul de a le schimba pe cele
> Pe care pot să le schimb și înțelepciunea de a înțelege diferența.[24]

Indiferent de sursă, în forul lor interior sau în lumea exterioară, profesorii trebuie să găsească mai ales serenitatea de a accepta ceea ce ei nu pot schimba — valorile, credințele și convingerile elevilor. Rugăciunea lui Niebuhr s-ar putea, foarte bine, numi „Rugăciunea profesorului".

[24] Fragment din predica ținută de doctorul în teologie Reinhold Niebuhr, extras din „The Origin of Our Serenity Prayer", *www.aahistory.com*.

Capitolul 11
Optimizarea condițiilor de predare în școală

Părinții pot alege de bunăvoie cum să-și crească copiii și pot decide de unii singuri ce fel de dascăli vor fi pentru propriii lor copii. Acest lucru nu este valabil însă și pentru profesori. Libertatea lor de alegere este limitată în mod semnificativ de către factori instituționali sau organizatorici; profesorii sunt membri ai unei organizații ale cărei norme, reguli, politici, interdicții și responsabilități influențează considerabil atitudinea lor față de elevi și față de actul de predare.

Când profesorii sunt ineficienți în relațiile cu elevii, ar fi o nesăbuință să se ignore influența organizației. Când profesorii nu înlesnesc în mod eficient învățarea, într-o mare măsură eșecurile lor trebuie atribuite factorilor organizaționali care definesc și limitează rolul profesorului.

Un teoretician al educației spunea cândva că, dacă vrem să le dăm libertate elevilor, trebuie să le dăm libertate profesorilor. Evident că el și-a dat seama că profesorii nu sunt liberi; ca și elevii, ei sunt controlați și ghidați de putere și autoritate; propriile lor drepturi le sunt deseori încălcate; nu au șansa de a participa la

luarea deciziilor pe care se așteaptă să le aplice sau să le impună; direcțiunea școlii deseori nu îi ascultă cu empatie și înțelegere; și lucrează într-o atmosferă dominată de teamă, în care sunt în permanență evaluați și judecați.

Se presupune că profesorii trebuie să satisfacă nevoile elevilor, chiar dacă propriile lor nevoi nu sunt satisfăcute. Teoria noastră asupra relațiilor umane eficiente, ferm bazată pe principiul satisfacerii reciproce a necesităților, susține ca în general profesorii să țină seama de propriile lor nevoi; altfel, nu vor mai avea chef să încerce să rezolve problemele elevilor.

În acest capitol, le oferim profesorilor idei orientative care să-i influențeze în transformarea școlilor unde lucrează în locuri propice pentru îmbunătățirea performanței lor la catedră.

Ce pot face profesorii pentru a ajuta la schimbarea organizației din care fac parte în așa fel încât nevoile lor să poată fi satisfăcute? Cum pot fi profesorii agenți mai eficienți ai schimbării în școlile lor?

În primul rând, dascălii trebuie să înțeleagă mai bine caracterul instituției numite „școală" și caracteristicile acestei instituții care le îngreunează funcționarea eficientă.

CARACTERISTICILE PROBLEMATICE ALE ȘCOLILOR

Evident, nu toate școlile se aseamănă, așa că următoarele caracteristici nu se vor găsi în aceeași măsură în fiecare școală.

PROFESORII SUNT SUBORDONAȚI

Aproape toate școlile sunt organizate ierarhic, profesorii fiind subordonați directorilor educativi. La rândul lor, directorii sunt

subordonați inspectorilor. Din păcate, majoritatea școlilor au fost organizate, din nu se știe ce cauză, după vechiul model al organizării militare. Modelul militar are ca principii inerente unitatea de comandă, aria de control, ierarhia puterii și autorității, directivele date de superiori, necesitatea respectului față de autoritate (obediența), pedepsirea încălcării regulilor și așa mai departe.

În ciuda tuturor pretențiilor că școlile sunt instituții menite pentru o societate democratică, majoritatea școlilor sunt departe de a fi democratice, și nimeni nu este mai conștient de acest lucru decât profesorii. Adevărata realitate a celor mai multe școli este una în care conflictele se rezolvă prin putere și autoritate.

PROFESORII NU PARTICIPĂ LA LUAREA DECIZIILOR

În majoritatea școlilor, profesorilor li se cere să *implementeze* decizii, dar rareori au ocazia de a participa la luarea acelor hotărâri. Directorii școlilor adesea își rezervă dreptul de a lua decizii asupra problemelor cele mai importante. În multe școli în consiliile profesorale nu se pot lua decizii, ele limitându-se la informări, discuții și socializare. Deseori, regulile și politicile școlilor, stabilite unilateral de către directori, nu reflectă dorințele (și nici nu satisfac nevoile) profesorilor.

RIGIDITATE ȘI REZISTENȚĂ LA SCHIMBARE

Criticii sistemului educațional sunt aproape în totalitate de acord că școlile se opun cu obstinație schimbării. Deși cea mai mare parte a cadrelor didactice știu de o bucată de vreme care este problema școlilor, se pare că ei nu pot face reformele necesare. În special când vine vorba despre ce se petrece la clasă, multe școli seamănă uimitor cu școlile de acum o sută de ani.

IMPUNEREA UNOR VALORI UNIFORME

Din raţiuni complexe, majoritatea şcolilor impun asupra profesorilor şi elevilor un cod rigid de valori şi de standarde uniforme care reglementează cum să se îmbrace, ce să vorbească, principiile morale pe care aceştia trebuie să le îmbrăţişeze, subiectele pe care nu au voie să le discute. Majoritatea şcolilor nu acceptă existenţa mai multor stiluri de învăţare şi de predare sau a unor stiluri de viaţă diferite.

BLAMAREA CELORLALŢI

Este de notorietate faptul că în şcoli toată lumea dă vina pe alţii atunci când lucrurile nu funcţionează. Elevii dau vina pe profesori, profesorii dau vina pe directori, iar directorii dau vina pe inspectorat şi pe consiliile de administraţie ale şcolilor. Transferul responsabilităţii merge şi în cealaltă direcţie — de sus în jos. Administraţiile şcolilor vor să aibă noi directori, directorii caută să găsească noi programe de perfecţionare a directorilor adjuncţi, iar aceştia au senzaţia că viaţa lor este un calvar din cauza incompetenţei profesorilor. Profesorii pot da oricând vina pe fiecare generaţie de elevi în parte.

Nici părinţii nu sunt excluşi de la această reţea de blamare a celuilalt. Ei dau vina pe profesori şi pe directori. La rândul lor, părinţii sunt blamaţi de către toată lumea — pentru că au dat greş în educarea copiilor încă dinainte de a-i trimite la şcoală, unde trebuie să fie reeducaţi.

CE POT FACE PROFESORII PENTRU A-ȘI SPORI EFICIENȚA ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI

Profesorii pot iniția multe acțiuni pozitive pentru a optimiza condițiile de predare în școală, în loc să-și asume tipica poziție defetistă de a transfera asupra altora vina și responsabilitatea pentru propriile probleme.

ASUMAȚI-VĂ IMPORTANȚA ROLULUI VOSTRU

Nicio altă persoană din organizația școlară nu are un potențial mai mare de influențare a elevilor — în bine și în rău — decât profesorul. Profesorii sunt în „linia întâi". Cea mai importantă relație a elevului este cu profesorul său. Relația profesor–elev este cea care va duce la dezvoltarea și realizarea sau la reprimarea ori prejudicierea dascălului.

Ca profesori, nu sunteți nicidecum pe trepta inferioară a ierarhiei școlare. Sunteți pe cea superioară. Totul începe și se termină cu voi și cu ceea ce faceți cu elevii voștri. Educația are loc în clasa *voastră* și în cadrul relației cu elevii voștri. Educația nu înseamnă clădiri, programe, echipamente, administratori, sisteme, programe școlare, computere, cărți și materiale, bugete și așa mai departe. Toate aceste instrumente există doar pentru a vă ajuta să fiți profesori mai buni și călăuze pentru elevii voștri.

Dacă mai mulți profesori și-ar asuma importanța rolului pe care îl au, l-ar prețui cu sfințenie, i-ar proteja integritatea, l-ar apăra de pericolele externe, s-ar mări numărul celor care merg cu mândrie pe holurile școlii lor ca niște veritabili *dascăli*.

PRIVIȚI ÎNTOTDEAUNA PRIN „FEREASTRA" VOASTRĂ

Profesorii relaționează cu multe tipuri de oameni, și fiecare poate ca prin comportamentul său să prejudicieze relația profesorului cu elevii săi sau să creeze probleme care să intervină în procesul de predare-învățare. Ne referim la supraveghetori, bibliotecari, administratori, secretari, antrenori, psihologi școlari, responsabili cu prezența la cursuri, directori, manageri de firme, alți profesori, membri ai consiliului de administrație al școlii, responsabili ai comitetelor de părinți și profesori, și părinți.

Când vă îndemnăm să priviți în permanență prin „fereastra" voastră, ne referim la faptul că este vital să vedeți fiecare persoană cu care interacționați *prin Fereastra Comportamentală.* În Figura 11-1, gândiți-vă la diversele tipuri de persoane din școală ca la „celălalt". De fiecare dată când interacționați cu „celălalt", este important să localizați comportamentul acelei persoane în partea adecvată a ferestrei, având ca unic criteriu onestitatea propriilor voastre sentimente.

Să presupunem că administratorul vă spune să nu-i lăsați pe elevi să așeze scaunele și băncile în cerc, pentru că aceasta necesită

Problemele de atribuția celuilalt
Nicio problemă
Probleme personale
Problemele de atribuția ambelor părți

Figura 11-1.

prea multă muncă suplimentară. Localizați-i comportamentul prin „fereastra" voastră și întrebați-vă: „Este acest comportament (prin care îmi spune ce să nu fac) acceptabil sau inacceptabil pentru mine?" Dacă localizați comportamentul său în prima treime a dreptunghiului, ceea ce sperăm să faceți la acest stadiu al PG-PE, atunci spuneți-vă: „Problema este a *administratorului* — *el* este deranjat, nevoile *lui* sunt amenințate". Ei bine, nu veți dori să blocați comunicarea, așa că veți folosi Ascultarea Activă, pentru a-i arăta că-i înțelegeți și-i acceptați sentimentele: „Jim, nu-ți place să faci muncă suplimentară rearanjând scaunele după ce noi le-am pus în cerc". Prin această reacție simplă, ați întărit relația pe care o aveți cu Jim. În mintea lui e posibil să gândească: „Iată un profesor care chiar îmi înțelege problemele, căruia chiar îi pasă de mine".

Iată posibilele rezultate ale faptului că ați recurs la Ascultarea Activă:

1. S-ar putea foarte bine ca Jim să rezolve problema singur: „Cred că modul de predare s-a schimbat în prezent și băncile vor fi tot timpul mutate din loc".
2. Sau Jim ar putea spune: „Așa-i", și astfel v-ar forța mai mult să restricționați elevii, caz în care veți dori să-i transmiteți un mesaj la persoana I prin care să-i vorbiți despre nevoile voastre:
   „Jim, îmi este de mare ajutor să-i așez pe elevi în cerc când avem discuții de grup, mi s-ar părea total inacceptabil să renunț; aș fi mult mai puțin eficient ca profesor".
3. Jim ar putea atunci accepta nevoile voastre și ar renunța la subiect sau ar putea rămâne nestrămutat în hotărârea sa de a nu permite mutarea scaunelor. În cel din urmă caz, există între dumneavoastră și Jim un conflict de interese (ambii aveți o problemă). Recunoscând existența conflictului, îl puteți invita să abordați împreună Metoda III de rezolvare a conflictelor: „Jim, cred că avem o problemă.

Hai să ne gândim împreună și să venim cu o soluție care să satisfacă și nevoile tale, și pe ale mele. Ai vreo idee?"

Tocmai am încercat să arătăm că profesorii au nevoie de abilitățile însușite în cadrul PG-PE pentru a le folosi în toate relațiile lor în cadrul organizației — nu doar în cele cu elevii. Iar cheia eficienței lor este Fereastra Comportamentală prin care ei pot vedea comportamentul celeilalte persoane. Numai după ce ați stabilit „cui i se atribuie problema" puteți alege abordarea adecvată.

Dacă profesorii învață să aplice abilitățile însușite în cadrul PG-PE în toate relațiile lor, multe din conflictele lor obișnuite vor fi evitate. În plus, vor descoperi că propriile nevoi le vor fi tot mai des satisfăcute și în același timp că vor avea relații mai bune în cadrul organizației.

„ÎMI POT FOLOSI ABILITĂȚILE DE CONFRUNTARE ÎN RELAȚIA CU ȘEFUL MEU?"

Un motiv frecvent pentru care profesorii ezită să-și apere interesele este teama de reacțiile șefului. Directorii și alți superiori nu numai că au putere, ci o și folosesc. Ei pot garanta sau refuza angajarea viitoare, pot hotărî asupra măririi salariilor, pot recomanda sau refuza titularizarea și așa mai departe. Prea mulți profesori au senzația că este prea mare riscul de a-și supăra șefii dacă își susțin interesele.

Așa că cedează sau renunță și nu este de mirare că sunt indignați, devin ostili, se plâng, se simt nefericiți, se retrag sau demisionează. Reacția lor, aproximativ asemănătoare celei a elevilor când pierd în fața profesorilor, este cât se poate de previzibilă.

Uneori este dificil să convingi profesorii că nevoile lor sunt legitime, la fel ca dreptul lor (datoria chiar) de a-şi satisface acele nevoi; dacă acestea sunt ignorate sau nu sunt satisfăcute, va fi imposibil ca ei să dezvolte şi să menţină relaţii eficiente cu elevii. Profesorii au dreptul la un loc de muncă satisfăcător în condiţii de lucru decente. Pentru a obţine toate acestea, dascălii trebuie să-şi înfrunte şefii, chiar dacă acest lucru îi sperie.

Temerile profesorilor de a-şi apăra drepturile pot fi reduse semnificativ dacă urmează aceşti şase paşi ori de câte ori şefii stau în calea satisfacerii nevoilor lor personale:

1. *Trimiteţi un Mesaj la persoana I* cât mai bine formulat. N-ar fi rău să vă pregătiţi înainte de a merge la director, compunând câteva mesaje la persoana I, finisându-le şi rescriindu-le până când mesajul este ceea ce trebuie şi exprimă situaţia corect din punctul vostru de vedere.
2. *Comutaţi-vă antenele pe Ascultarea Activă.* Directorii sunt şi ei oameni. Vor avea reacţii emoţionale la auzul mesajului. Chiar şi cel mai bun mesaj la persoana I va provoca o anume reacţie defensivă. Dacă vreţi să primiţi ajutor din partea directorului, trebuie să fiţi dispuşi să-l ajutaţi să facă faţă confruntării cu voi.
3. *Trimiteţi încă un mesaj la persoana I.* S-ar putea să aveţi nevoie de unul mai puternic dacă primul nu a dat roade. Nu ezitaţi să vă exprimaţi dezamăgirea (dacă sunteţi *într-adevăr* dezamăgiţi) de a fi nevoit să reluaţi problema.
4. Dacă nici acum problema nu şi-a găsit o rezolvare, rugaţi-vă şeful să participe alături de voi la o întâlnire cu şeful *său* pentru ca amândoi să primiţi ajutor în rezolvarea conflictului. Rugaţi-vă şeful să-şi sune superiorul pentru a programa o întâlnire în trei.
5. Dacă directorul vă refuză invitaţia, spuneţi-i că oricum intenţionaţi să discutaţi cu şeful său, dar că aţi prefera să vă însoţească, pentru că-şi va putea susţine mai bine

punctul de vedere personal. (Sunt toate șansele ca directorul să meargă cu voi.)

6. Duceți-vă la superiorul directorului vostru fără el și explicați-i faptul că ați încercat pașii de la 1 la 5. Spuneți-i apoi ce problemă aveți și modul concret în care sunteți afectat dacă problema nu se rezolvă. Cereți-i ajutorul pentru rezolvarea situației.

Pe unii profesori îi apucă transpirațiile numai la gândul de „a trece peste capul șefului". Consideră aceasta ca pe insubordonare sau se tem că directorul o va considera astfel. În luptele pentru putere din cadrul Medodei I, se prea poate ca acest lucru să fie adevărat. Directorii care conduc numai prin exercitarea puterii sunt în stare să vadă orice comportament al profesorilor (cu excepția supunerii lamentabile) ca pe nesupunere. Este adevărat că, dacă nu au trecut prin pașii 1-5 înainte de a merge la „șeful cel mare" — dacă nici măcar nu au încercat să rezolve problema față-în-față cu directorul *înainte* de a trece peste capul său — majoritatea directorilor vor considera acest pas ca pe o lipsă de profesionalism, dacă nu chiar ca pe o conduită refractară. Dacă însă urmați cei șase pași, veți descoperi că nu vi s-au epuizat toate șansele atunci când nu vă sunt satisfăcute nevoile și că a trece peste capul șefului este preferabil — și mai etic — decât a fi un subordonat care trebuie să se sacrifice, nefericit și supus, și care nu-și poate face meseria la capacitate maximă din cauză că nu i s-au satisfăcut nevoile.

Mulți directori care urmează cursurile noastre de eficientizare a liderilor ne spun că nu doresc profesori „care trebuie să se sacrifice" când prețul plătit este o activitate de calitate mai slabă în clasă. Ei *vor* ca profesorii să vorbească, să-i informeze atunci când lucrurile nu merg bine. Succesul directorilor depinde în special de succesul profesorilor. Deci nu-și pot permite să aibă în școală profesori care nu fac lucru de calitate. Sunt convinși că trebuie să facă tot posibilul pentru a-i ajuta să-și îmbunătățească performanța.

Profesorii pot fi încurajați și de faptul că până și directorii „absurzi" rareori stau și privesc cum unul dintre profesorii lor „trece peste capul lor." Când văd că un profesor are intenții serioase de a obține ajutor „de sus" pentru a-și rezolva problemele, ei vor încerca de fapt să le rezolve înainte ca acest lucru să se întâmple.

PUTEREA GRUPULUI

Profesorii întreabă adesea dacă ar avea mai mult succes ducându-se în grup, sau dacă acest lucru nu ar putea fi interpretat ca acțiunea unei „găști" împotriva directorului.

Desigur, colectivul are putere; directorul va afla că mai mulți profesori sunt nefericiți sau nemulțumiți, nu doar unul. Profesorii au de asemenea mai mult curaj dacă merg în grup, pentru că grupul conferă un mare grad de siguranță — este cu mult mai puțin probabil că directorul se va înfuria în fața unui grup, și foarte improbabil că acesta se va răzbuna pe întregul grup.

Din punctul de vedere al directorilor, este de înțeles faptul că unii s-ar putea simți timorați în prezența unui grup care îl confruntă. Așa că profesorii s-ar putea gândi și să trimită un purtător de cuvânt sau un reprezentant pentru a găsi o soluție la problema grupului. Sau purtătorul de cuvânt ar putea fi trimis doar pentru a-l face pe director să fie de acord cu o întâlnire ulterioară cu întregul grup în condițiile agreate de director.

Un sfat: asigurați-vă că grupul este relativ omogen — că problemele nerezolvate sunt aproximativ asemănătoare pentru fiecare membru al grupului. Altfel, directorul se poate simți călcat în picioare de câțiva oameni, fiecare din rațiuni diferite. Dacă există mai multe probleme diferite, este mult mai bine ca fiecare persoană să-și rezolve propria problemă cu directorul. Aici este bine să punctăm din nou forța paradoxului: nu poți folosi puterea și să ai și influență în același timp. Dacă directorul crede că un

grup îl confruntă pentru a exercita o presiune sau pentru a-l domina prin mărimea sa, grupul își va pierde puterea de influență.

CUM SĂ DEVENIM MAI EFICIENȚI ÎN CADRUL ÎNTRUNIRILOR

Profesorii pot deveni mai influenți în optimizarea condițiilor de predare în școală învățând cum pot deveni mai eficienți în cadrul întrunirilor — consilii profesorale, ședințe de comitet sau ședințe ale grupurilor de lucru. În general, profesorii au sentimente destul de negative față de grupuri și comitete. Aceasta deoarece mulți profesori au învățat din experiență că adesea grupurile de lucru se înființează pentru a studia o problemă și a face recomandări, după care nu se întâmplă nimic. Întrebați-i pe profesori și vă vor spune că în școlile lor comitetele se formează pentru a *evita* luarea unei decizii. „Numește un comitet și asta va îngropa problema" este o glumă care circulă în multe școli. Nu numai că profesorii se plâng de faptul că întrunirile de grup înseamnă pierdere de timp și energie, dar mulți cred în vechiul dicton conform căruia o cămilă este un cal proiectat de către un comitet de lucru.

În multe școli consiliile profesorale sunt îngrozitor de plictisitoare și trebuie să te ferești ca de ciumă pentru a nu deveni membru. Majoritatea școlilor au comitete permanente, din rațiunile obișnuite („Întotdeauna am procedat așa"; „Directorul vrea asta"). Simpla titulatură trezește deja o nuanță de depresie — de exemplu: „Comitetul Profesoral al Liceului Woodrow Wilson pentru Studierea Coordonării Curricumului pentru Predarea Limbilor cu Ajutorul Multimedia: ședințele la ora 15.00, a treia miercuri din fiecare a doua lună, în biblioteca școlii".

De obicei, despre astfel de întruniri își amintesc profesorii când critică modul de funcționare a grupurilor în general. Din experiență au învățat că aceste grupuri nu funcționează foarte bine și rareori iau decizii sau obțin rezultate. De fapt, procesul de luare a deciziilor în grup poate fi foarte creativ, iar grupurile pot ajunge la soluții foarte bune și pot rezolva probleme pe care indivizii care acționează singuri rareori le pot soluționa. Grupurile nu funcționează bine pentru că membrii lor nu sunt instruiți în metodologia funcționării grupului; nu înțeleg Metoda III; nu se ascultă unul pe altul; și înăbușă comunicarea bidirecțională folosind „obstacole" în procesul comunicării. Membrii grupului rareori au fost instruiți cum să fie membri responsabili ai unei întruniri de lucru pentru rezolvarea unor probleme. Deoarece cei mai mulți profesori și directori își petrece cea mai mare parte a vieții lor profesionale lucrând în grup, este uluitor cum au avut parte, în cel mai bun caz, doar de o instrucție minimală în această competență crucială.

Deși profesorii înțeleg de obicei că se poate învăța cum să fii un *lider* eficient, ei sunt adesea surprinși să audă că a fi *membru* eficient al unui grup de lucru necesită de asemenea învățarea unor funcții specifice și competențe speciale. Aceste funcții și competențe se împart în trei categorii: (1) cele necesare înainte de întrunire; (2) cele necesare în timpul întrunirii; și (3) cele necesare după întrunire.

ÎNAINTE DE ÎNTRUNIRE

1. Citiți procesul-verbal al întrunirii anterioare înaintea fiecarei întruniri de grup.
2. Veniți la întrunire având clar în minte care sunt problemele sau punctele pe care vreți să le puneți pe ordinea de zi.
3. Ajungeți la timp la fiecare întrunire.
4. Aduceți toate materialele de care aveți nevoie.

5. Rezervați-vă timp pentru întrunire evitând orice întreruperi (apeluri telefonice, mesaje, vizitatori și așa mai departe).

ÎN TIMPUL ÎNTRUNIRILOR

1. Transmiteți punctele pentru ordinea de zi. Formulați-le cât se poate de succint — nu divagați.
2. Exprimați-vă părerile cinstit și clar. *Nu vă reprimați sentimentele!*
3. Nu vă depărtați de punctul de pe ordinea de zi care este supus dezbaterii și ajutați-i și pe alții să facă același lucru.
4. Cereți lămuriri atunci când nu înțelegeți ceea ce se discută la un moment dat, când nu înțelegeți un punct de pe ordinea de zi.
5. Participați activ. Când aveți ceva de spus, vorbiți. Nu așteptați să vi se ceară părerea.
6. Insistați asupra urmăririi procedurilor care vor ajuta grupul vostru să funcționeze eficient:
   a. Începerea la timp;
   b. Stabilirea ordinii de zi;
   c. Concentrarea pe subiect;
   d. Păstrarea ordinii;
   e. Ascultarea celorlalți;
   f. Ținerea evidenței;
   g. Scrierea pe flipchart sau pe tablă a problemelor, preocupărilor sau punctelor de pe ordinea de zi;
   h. Luarea deciziilor;
   i. Terminarea la timp.
7. Apărați dreptul altora de a-și exprima părerile sau sentimentele. Încurajați-i pe membrii tăcuți să vorbească.
8. Ascultați-i cu atenție pe ceilalți. Folosiți Ascultarea Activă pentru a înțelege ceea ce spun aceștia.

9. Încercați să gândiți creativ pentru a găsi soluțiile care ar putea rezolva conflictele. Probați aceste idei în grupul vostru de lucru.
10. Evitați formele de comunicare care duc la destrămarea grupului — umor, sarcasm, diversiuni, vorbe rostite-n barbă, glume, remarci tăioase și așa mai departe.
11. Notați ceea ce ați convenit să faceți după întrunire.
12. Puneți-vă în permanență următoarele întrebări:

„Ce ar ajuta în acest moment grupul să meargă înainte și să rezolve această problemă?"

„Care poate fi contribuția mea la funcționarea mai eficientă a acestui grup?"

„De ce are nevoie acest grup?"

„Cum pot eu ajuta?"

DUPĂ ÎNTRUNIRE

1. Duceți la bun sfârșit îndatoririle și angajamentele luate.
2. Transmiteți altora acele decizii și soluții despre care ar trebui să se știe.
3. Păstrați confidențialitatea asupra tuturor discuțiilor sau acțiunilor din timpul întrunirii care ar putea pune vreun membru într-o lumină proastă.
4. Abțineți-vă să vă plângeți despre deciziile cu care ați fost de acord. Dacă aveți dubii, aduceți-le în discuție la următoarea întrunire a grupului.
5. Abțineți-vă să apelați la șeful vostru în afara întrunirilor. Părerile voastre despre activitățile grupului nu ar trebui să fie exprimate decât *în* cadrul grupului sau deloc.

Puteți fi de ajutor grupului de lucru din care faceți parte punând la dispoziția fiecărui membru câte o copie din acest Regulament de Funcționare a Grupului.

CUM SĂ FII UN CONSULTANT EFICIENT

Profesorii pot avea o înrâurire profundă asupra şcolilor lor devenind consultanţi eficienţi atât pentru directorii, cât şi pentru colegii lor. Ei pot împărtăşi acestora noile lor idei şi percepţii, pot demonstra abilităţile nou-dobândite, pot împărtăşi altora experienţele lor încununate de succes. Dar pentru a produce o schimbare şi pentru a perfecţiona activitatea din şcolile lor, profesorii trebuie să înveţe să fie consultanţi *eficienţi.*

În capitolul 10 am descris cele patru principii al consultantului eficient. Poate doriţi să vi le reamintiţi, aşa că le vom prezenta mai jos din nou:

1. Nu se apucă să încerce să-şi schimbe clientul până când nu este sigur că *a fost „angajat".*
2. Se prezintă pregătit *corespunzător* cu fapte, informaţii şi date.
3. *Îşi prezintă expertiza* succinct, concis şi numai o singură dată; nu stă la discuţii.
4. *Lasă în seama clientului responsabilitatea* de a-şi asuma eforturile în vederea schimbării.

Poate că dobândirea statutului de „consultant expert" în şcoala voastră — chiar şi în toate şcolile din zona voastră — nu este atât de dificilă precum aţi crede, cu condiţia să urmaţi cele patru principii.

Modul în care vă îndepliniţi sarcina de a deveni un factor al schimbării va diferi de la o şcoală la alta; şi, bineînţeles, domeniul vostru de expertiză va determina modalitatea de acţiune. Pentru a ilustra cât şi ce puteţi face, conturăm mai jos câteva activităţi posibile, dacă decideţi că aţi vrea să câştigaţi rolul de consultant în domeniul PG-PE, subiectul acestei cărţi, în zona în care vă desfăşuraţi activitatea la catedră:

1. Vorbiți cu colegii voștri despre PG-PE în pauzele de cafea sau ori de câte ori aveți ocazia.
2. Transferați-vă abilitățile. Fiți un bun Ascultător Activ. Trimiteți mesaje la persoana I. Aplicați Metoda III la clasa voastră. Invitați alți profesori să vadă cum folosiți împreună cu elevii voștri metoda „avantajului reciproc".
3. Oferiți-vă să vă demonstrați abilitățile în fața grupurilor de lucru ale profesorilor, folosind propria voastră clasă. Elevii vor fi încântați de această activitate și cu siguranță le va face plăcere să vă ajute să o faceți cunoscută prin aceste demonstrații.
4. Oferiți-vă să-i acordați directorului timpul și energia voastră, în special în privința modului în care ar putea folosi abilitățile pentru a organiza consilii profesorale mai eficiente și pentru a folosi Metoda III în stabilirea de reguli și strategii de lucru.
5. Demonstrați-vă abilitățile cu ajutorul jocului de rol la ședințele cu părinții. Organizați întruniri centrate pe elev sau pe conținut.
6. Cereți-i bibliotecarului să comande câteva copii din această carte pentru biblioteca de specialitate a școlii.
7. Informați-vă dacă în orașul vostru se pot organiza traininguri PG-PE.
8. Oferiți-vă să fiți coordonatorul grupului de lucru, folosind Metoda III și Ascultarea Activă, pentru a ajuta grupul de profesori din care faceți parte să rezolve o problemă cronică cu care se confruntă aceștia. Probabil că nimic nu este mai impresionant decât să vezi cum Metoda III duce la rezolvarea unei probleme care a ținut oamenii în loc luni de zile.
9. Oferiți-vă să faceți cunoscut personalului Regulamentul de Funcționare a Grupului. Faceți copii și dați-le mai departe. Purtați o discuție despre acesta și despre implicațiile acestor reguli asupra mai bunei funcționări a personalului.

10. Oferiți-vă să demonstrați cum se poartă discuții cu clasa la orele altor profesori. Oferiți-vă să fiți coordonator sau observator pentru alți profesori atunci când aceștia folosesc Metoda III pentru a stabili regulamentul clasei.
11. Prezentați un caz imaginar în fața elevilor pentru a ilustra abilități de rezolvare a conflictelor și/sau abilități de mediere. Astfel de programe se pot procura apelând la Gordon Training International.

Aceste idei reprezintă numai câteva din modalitățile posibile prin care puteți deveni cunoscut ca expert și ca persoană care poate aduce schimbări. Aveți tot dreptul să încercați să vă „vindeți ideile altora". Țineți minte doar că decizia de a le „cumpăra" le revine exclusiv lor. Nu vă hărțuiți clienții.

DEVENIȚI AVOCAȚII ELEVILOR VOȘTRI

Școlile sunt unele dintre puținele instituții în care beneficiarii serviciilor aproape că nu au niciun cuvânt de spus în evaluarea calitativă sau a modului în care acestea sunt prestate. Mediul industrial și de afaceri face eforturi pentru a răspunde preferințelor și nemulțumirilor clienților. Magazinele permit clienților să returneze cumpărăturile dacă nu sunt satisfăcuți. Credincioșii unei parohii reprezintă o voce puternică în alegerea preotului pe care îl doresc sau a activităților parohiale care le va satisface cel mai bine nevoile.

Dar cine îl ascultă pe cel mai important client al școlii? Câtă putere de decizie li se dă elevilor pentru a hotărî calitatea educației? Cine se ocupă de nemulțumirile elevilor față de calitatea predării sau de față condițiile de lucru?

Este de mirare că școlile s-au schimbat atât de puțin de-a lungul veacurilor? Ele nu primesc suficient feedback de la „consumatorul" real și nici nu solicită acest lucru. Consumatorii de educație

nu au nici măcar de unde alege servicii mai bune dacă nu au părinți suficient de înstăriți ca să-și permită o școală particulară.

Școlile au nevoie de susținători ai „consumatorilor" și nicio altă persoană din organizație nu este mai apropiată de nevoile, nemulțumirile și doleanțele elevilor ca profesorul. Cu toate acestea, câți profesori sunt dispuși să-și sprijine elevii, să-i susțină în fața consiliului de administrație sau de conducere al școlii?

Majoritatea profesorilor își asumă rolul de a se ocupa de aplicarea regulamentului școlar și de a fi apărătorii politicilor administrației școlii. Unii spun că treaba lor este să se asigure că elevii se conformează și respectă regulile, să nu încurajeze niciodată reclamații sau critici și să-l protejeze pe director să nu fie expus la nemulțumirile elevilor.

Sugestia noastră, ba mai mult, îndemnul nostru este ca profesorii să devină avocații înfocați ai elevilor lor. Folosind abilitățile dobândite în cadrul PG-PE, profesorii pot avea mult mai multă influență în cadrul organizației dacă fac eforturi susținute pentru a schimba condițiile și practicile din școli care dezumanizează elevii, nu le recunosc drepturile civile, le prejudiciază stima de sine, le reprimă spontaneitatea și le înăbușă dorința naturală de a învăța.

Profesorii pot avea mai multă influență decât cred ei — și cei mai mulți sunt foarte conștienți de modul în care școlile mutilează spiritul tinerilor pe care îi educă. Stă în puterea lor să facă o schimbare.

BCU IAȘI

Sugestii de lectură

Charles, C.M. și Gail Senter. *Building Classroom Discipline*, ed. a VII-a, Allyn & Bacon, 2001.

—. *Elementary Classroom Management*, ed. a III-a, Longman, 1995.

Eisler, Riane și Nel Noddings. *Tomorrow's Children: A Blueprint for Partnership Education for the 21st Century.* Westview Press, 2001.

Englander, Meryl E. *Stragegies for Classroom Discipline.* Praeger Public Text, 1986.

Glasser William. *The Quality School: Managing Students Without Coercion.* Harper and Row, 1990.

Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, ed. a III-a, Curtea Veche, 2008.

Gordon, Thomas. *Discipline That Works.* Plume, 1991.

—. *Manualul părinților eficace.* Tritonic, 2011.

Johnson, David și Roger Johnson. *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom.* Edina: Interaction Book Co., 1992.

Kohn, Alfie. *Beyond Discipline: From Compliance to Community.* Association for Supervision and Curricular Development, 1996.

—. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and other Bribes.* Houghton Mifflin, 1999.

Neill, A.S. *Summerhill School: A New View of Childhood.* New York: Hart, 1961.

Tauber Robert. *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice.* Westport, Conn.: Bergin & Garvey, 1999.

BCU IAȘI

Mulțumiri

Soțul și colegul meu, regretatul Thomas Gordon, împreună cu asociatul său, Noel Burch, au scris prima ediție a acestei cărți în 1974. De atunci, mai bine de un milion de profesori au cumpărat cartea și alte sute de mii au participat la PG-PE, atât în Statele Unite, cât și în multe alte țări din lume.

Aproape treizeci de ani mai târziu, am luat decizia revizuirii acestei cărți din două motive: (1) Thomas Gordon se îngrijea cu pasiune de modul cum sunt tratați copiii, atât acasă, cât și la școală. Această pasiune a constituit impulsul care l-a determinat să creeze un sistem de aptitudini pe care atât părinții, cât și profesorii să-l poată deprinde și aplica într-o relaționare eficientă cu copiii și (2) eu consider că este important să păstrez Programul Gordon viu și grăitor pentru noile generații de profesori.

Ce am descoperit eu recitind această carte a fost că modelul dezvoltat în anii 1950, mai întâi pentru șefi, apoi pentru părinți și profesori, este și azi tot atât de relevant și de esențial pe cât era atunci. Contribuția mea a constat, în principal, în aducerea la zi a limbajului și în inserarea unor noi exemple.

Pentru contribuția lor valoroasă la această revizuire, aș vrea să le mulțumesc următorilor:

Art Beane, instructor PG-PE; Mary Bess Holloway, director de școală gimnazială; Holly Jones, director de liceu; și Michelle Adams, fiica și partenera mea la Centrul Internațional de Instruire Gordon, pentru revizuirea acestei cărți din perspectiva unor educatori și pentru sugerarea unor diverse îmbunătățiri.

Jacques Lalanne, reprezentant PG-PE pentru Canada francofonă; instructorilor Michael Eisenbeiss, Jerry RunnerSmith, Patrick Sobota, Marlene Anderson și Kathy Pigott-Newman pentru exemplele de aptitudini PG-PE pe care le-au oferit în școală.

Stacy Forland Krich pentru talentul său editorial și abilitatea de a respecta termenele.

Stephanie Higgs și Dorianne Steele, editorii mei de la Crown Publishers, pentru modul atât de inteligent și de competent în care au pregătit această carte pentru publicare.

Linda Adams
Președinte al Gordon Training International
Solana Beach, California

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Prin ce se deosebește o lecție izbutită de o oră nereușită? Dar un profesor motivat de un dascăl plafonat? Dincolo de materia predată sau de calitatea elevilor, diferența provine în primul rând din calitatea relațiilor interpersonale, susține Thomas Gordon, creatorul unei celebre metode pentru „eficientizarea" profesorilor. Plecând de la cazuri concrete, autorii oferă instrumentele necesare pentru îmbunătățirea aptitudinilor de comunicare și de aplanare a conflictelor iscate în clasă. De peste patru decenii, metoda Gordon demonstrează că dascălii pot evita mesajele devalorizante, că pot lua decizii care să-i motiveze pe toți elevii și că sunt în stare să treacă peste capcanele autoritarismului și permisivității excesive.

COLECȚIA CENTRAL UNIVERSITARĂ

PSIHOLOGIE PRACTICĂ
TREI

EDITURATREI.RO

THOMAS GORDON (1918–2002), psiholog american, este creatorul unor metode larg răspândite de „eficientizare" a părinților, profesorilor și liderilor. A fost nominalizat de trei ori la Premiul Nobel pentru Pace și a fondat centrul Gordon Training International (GTI).

NOEL BURCH, fost trainer la GTI, este creatorul „modelului în patru pași de învățare a noilor competențe".

ISBN 978-973-707-566-6